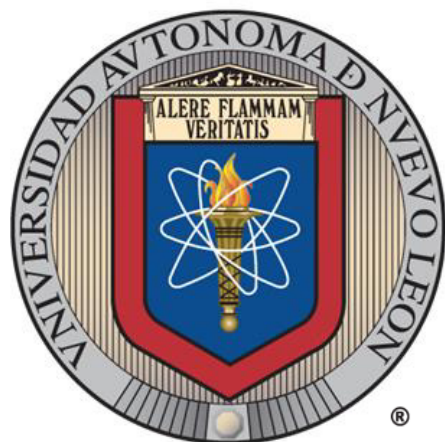


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**TESIS**

**MUJERES ACADÉMICAS: SUS PRÁCTICAS DE GÉNERO.  
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**PRESENTA**

**LÍDICE DE LA LUZ RAMOS RUIZ**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA  
CON ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN**

**MARZO, 2019**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**TESIS**

**MUJERES ACADÉMICAS: SUS PRÁCTICAS DE GÉNERO.  
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN.**

**PRESENTA  
LÍDICE DE LA LUZ RAMOS RUIZ**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA  
CON ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN**

**ASESORA DE TESIS  
DRA. GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ**

**MARZO, 2019**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**ACTA DE APROBACION DE TESIS DE DOCTORADO**

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Artículos 105, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 126, 146 y 148)

Título de la Tesis

**“MUJERES ACADÉMICAS: SUS PRÁCTICAS DE GÉNERO.  
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN”**

Comité de evaluación de la tesis

Dra. Guadalupe Chávez González  
Directora

\_\_\_\_\_

Dra. Emilia Recéndez Guerrero  
Co-directora

\_\_\_\_\_

Dra. Rosa Ma. Gutiérrez García  
Lectora

\_\_\_\_\_

Dr. José Luis Cavazos Zarazúa  
Lector

\_\_\_\_\_

Dra. Martha Patricia Liévano Franco  
Lectora

\_\_\_\_\_

San Nicolás de los Garza, N.L, marzo de 2019

**“ALERE FLAMMAM VERIATIS”**

\_\_\_\_\_  
Dra. Irma María Flores Alanís  
Subdirectora del Área de Estudios de Posgrado

*A Gabo*  
Mi nieto  
Colibrí-mensajero.

*A Marlid, Marco Polo, Ariel Alfonso y*  
*Alberto*  
Hija e hijos  
Estrellas que dan luz a mi existencia.

*A Humberto y Griselda*  
Papá y mamá  
Puntales de mí caminar en el mundo.

*A Griselda, Tania, Raymundo y Humberto*  
Hermanas y hermanos con quien comparto  
Herencia, estímulos y abrigo.

A las alumnas y alumnos  
Que han colmado horas y sueños  
De ejercicio profesional,  
Por su nobleza y rebeldía.

*Al despertar del sueño ilustrado,  
No encontraremos el sinsentido,  
Sino una razón al servicio de la vida.*

Luis Villoro

Los retos de la sociedad por venir  
FCE, México, 2007

## **AGRADECIMIENTOS**

Mi reconocimiento y gratitud a las académicas que con diligencia y amabilidad permitieron hacer el banco de datos, emociones y opiniones personales para conformar, armonizar y contrastar sus propuestas con las teorías que dan sustento a esta tesis.

A las y los jóvenes cuyo entusiasmo y agudeza profesional se engarzaron a los intereses de la perspectiva feminista en las ciencias y de este trabajo para apoyar recabando la información de las entrevistas semi-estructuradas, - veraces y contundentes- sobre el estado que guardan las prácticas académicas de género en las entrevistadas.

De igual forma, debo un agradecimiento especial a las y los maestros del doctorado porque con sus diálogos, controversias y diferencias teóricas y metodológicas, me alentaron a la duda metódica y la búsqueda de mejores argumentaciones sobre un campo del conocimiento que se abre caminos y no acaba de llegar a las instituciones universitarias mexicanas como son los estudios feministas.

Estoy en deuda con la Doctora Guadalupe Chávez González, directora de la tesis, por su asesoría intelectual, por obsequiarme tiempo, talento y disposición para que este trabajo llegase a término.

Mención también de gratitud a la Doctora Emilia Recéndez Guerrero codirectora de tesis, por sus observaciones siempre precisas, su rigor por una narrativa con esa mirada de historiadora sensible a eventos que escapaban a mi entender.

Mi agradecimiento a la Maestra en Ciencias Ludivina Cantú Ortiz, directora de la Facultad porque extiende su apoyo incondicional a las y los docentes que buscan a través de la superación personal el beneficio colectivo de la institución universitaria.

Reconozco los esfuerzos y dedicación de la Dra. Irma María Flores Alanís y su equipo de colaboradoras en la subdirección de posgrado para llevar a buen puerto las tareas administrativas de la tesis.

A mis lectoras, Dra. Rosa Ma. Gutiérrez García, Dra. Martha Liévano Franco y al también lector el Dr. José Luis Cavazos Zarazúa mi gratitud por formar parte de este tejido académico de los estudios de feministas y de género, por su tiempo y acertadas recomendaciones que permiten presentar un mejor documento final.

## RESUMEN

Esta investigación es un estudio de caso a nivel exploratorio de corte cualitativo sobre las prácticas de género de las mujeres académicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Presenta una serie de reflexiones a partir de un análisis del contenido temático aplicado a la información producida por 148 entrevistas semiestructuradas y por la observación en sitio. Más otras ocho entrevistas en profundidad donde se problematizan las prácticas académicas de docencia, tutoría, investigación y gestión que realizan las académicas en 22 espacios universitarios. Se asume que toda práctica educativa es una práctica sociocultural, una *praxis*, que suscita entre las personas y los elementos que dialogan continuamente la acción intencional de crear capacidades cognitivas, habilidades, destrezas y actitudes, - más que erudición-, para fabricar las herramientas de la vida. Se utilizó la metodología feminista del “punto de vista”, según las ideas de Sandra Harding que plantea que todo conocimiento es situado espacial y culturalmente y está asentado en la experiencia histórica-vital de la comunidad o de la persona que lo elabora; en este caso, de las mujeres académicas en un ámbito educativo. Es una investigación que se inserta en lo educativo, cuyos contenidos temáticos se analizan desde la perspectiva crítica de los feminismos que dislocan formas de indagación, análisis y reflexión de las sociedades y sus culturas en términos de sistemas con signos, códigos, cánones y narrativas donde se revelan resistencias, control o poder de sexo-género, además de teorizar sobre la construcción de las subjetividades y ver al sujeto -agente, capaz de transformar su entorno. Los resultados, producto del análisis muestran que existe entre las académicas una ceguera de las desigualdades de género entre mujeres y hombres heterosexuales, ya que su imaginario humano no es sexuado y se adscriben a la idea del concepto de hombre como el universal y al principio político de que todos somos iguales ante la ley. Un alto porcentaje de las académicas son mujeres con posgrado, en edad reproductiva y con hijos o hijas en un rango de edad exige cuidados y atención amplia, factores ellos de fuerte influencia en los patrones de sus prácticas educativas. A pesar de la poca valoración que se hace de la docencia en la universidad, el 65% de ellas asume y vive esta situación por sobre los otros tipos de prácticas. Reconocen la investigación y la gestión como prácticas predominantemente masculinas. Queda la sensación de que están en un cautiverio que les impone las condiciones de vida institucional y personal. Sin embargo, a pesar de ello, existen, aunque escasos, brotes de inconformidad, los que mediante herramientas analíticas de los feminismos con perspectiva de género pueden re-dimensionar o re-significar sus conocimientos velados por su dependencia patriarcal y sexista.

# Índice

|   |    |
|---|----|
| <b>CAPÍTULO 1</b>   | 1  |
| <b>ANTECEDENTES Y POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN</b>                 | 1  |
| 1.1 Antecedentes y motivaciones   | 1  |
| 1.2 Definiendo el problema de estudio                                   | 3  |
| <b>1.2.1 Objetivo general.</b>  | 6  |
| <b>1.2.2 Objetivos específicos.</b>                                     | 7  |
| <b>1.2.3 Preguntas de investigación.</b>                                | 7  |
| <b>1.2.4 Apoyo teórico-metodológico.</b>                                | 7  |
| <b>1.2.5 Limitaciones del estudio.</b>                                  | 10 |
| 1.3 Organización del documento  | 10 |
| <b>CAPITULO 2</b>   | 11 |
| <b>CARTOGRAFÍA DE LOS ESTUDIOS FEMINISTAS: PROPUESTAS TEÓRICAS</b>      |    |
| Introducción  | 11 |
| 2.1 ¿Qué es el Feminismo?   | 15 |
| <b>2.1.1. Historia del vocablo.</b>                                     | 15 |
| <b>2.1.2 Dimensiones básicas.</b>                                       | 18 |
| 2.2 Vertientes de los estudios feministas de acuerdo a sus aportaciones | 23 |
| <b>2.2.1 Contribuciones de la vertiente anglo-americana.</b>            | 26 |
| <b>2.2.2 Aportaciones de la vertiente franco-ibérica.</b>               | 37 |
| <b>2.2.3 Consideraciones de las vertientes en América Latina</b>        | 50 |
| <b>2.2.4 Aportaciones de la vertiente mexicana.</b>                     | 59 |
| 2.3 Pensamiento feminista y su influencia en la educación               | 78 |
| <b>CAPÍTULO 3</b>   | 87 |
| <b>ACERCA DEL CONCEPTO DE PRÁCTICA</b>                                  | 87 |
| Introducción  | 87 |
| 3.1 Práctica en el diccionario  | 90 |
| 3.2 Práctica desde el punto de vista filosófico                         | 91 |
| 3.3 Práctica desde la mirada sociológica                                | 95 |
| 3.4 Práctica desde la perspectiva pedagógica                            | 99 |



|  |            |
|--|------------|
| 3.5 Prácticas de género como <i>praxis</i> educativa.....                    | 105        |
| <b>CAPÍTULO 4.....</b>   | <b>108</b> |
| <b>PERSPECTIVA METODOLÓGICA .....</b>  | <b>108</b> |
| Introducción. ....   | 108        |
| 4.1 Metodología feminista.....   | 109        |
| 4.2 Método de apoyo.....   | 118        |
| 4.3 Diseño de la investigación. Población.....                               | 122        |
| 4.4 Estrategias, técnicas e instrumentos. ....                               | 123        |
| <b>CAPITULO 5.....</b>   | <b>127</b> |
| <b>PRIMEROS RESULTADOS. ....</b>   | <b>127</b> |
| Introducción. ....   | 127        |
| 5.1 Datos de las entrevistas semi-estructuradas. ....                        | 129        |
| <b>5.1.1 Perfiles particulares de las académicas. ....</b>                   | <b>129</b> |
| <b>5.1.2 Prácticas educativas sobre docencia. ....</b>                       | <b>139</b> |
| <b>5.1.3. Otras prácticas educativas.....</b>                                | <b>150</b> |
| <b>5.1.4. Opiniones sobre políticas a favor de las mujeres.....</b>          | <b>161</b> |
| 5.2 Mapa de las observaciones y estimaciones en sitio.....                   | 166        |
| <b>5.2.1 Notas de las experiencias en la observación <i>in situ</i>.....</b> | <b>167</b> |
| <b>CAPÍTULO 6.....</b>   | <b>175</b> |
| <b>OTROS RESULTADOS Y APORTACIONES.....</b>                                  | <b>175</b> |
| Introducción .....   | 175        |
| 6.1 Reseñas de las entrevistas a profundidad .....                           | 176        |
| <b>6.1.1 Perfil personal- familiar.....</b>                                  | <b>177</b> |
| <b>6.1.2 Influencias detectadas .....</b>                                    | <b>179</b> |
| <b>6.1.3. Prácticas declaradas.....</b>                                      | <b>181</b> |
| <b>6.1.4. Visión de género revelada.....</b>                                 | <b>183</b> |
| 6.2 Algunos hallazgos .....  | 184        |
| <b>CAPITULO 7.....</b>   | <b>188</b> |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>   | <b>188</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>   | <b>198</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>203</b> |
| 1°. Guía de preguntas para las entrevistas semi-estructuradas .....          | 203        |
| 2°. Bitácora para la observación en sitio. ....                              | 208        |

|  |            |
|--|------------|
| 3°. Guía de preguntas para las entrevistas a profundidad ..... | 209        |
| 4°. Transcripción corta de las entrevistas. ....               | 212        |
| <b>ENTREVISTA UNO .....</b>                                    | <b>212</b> |
| <b>ENTREVISTA DOS.....</b>                                     | <b>216</b> |
| <b>ENTREVISTA TRES .....</b>                                   | <b>218</b> |
| <b>ENTREVISTA CUATRO.....</b>                                  | <b>222</b> |
| <b>ENTREVISTA CINCO.....</b>                                   | <b>224</b> |
| <b>ENTREVISTA SEIS .....</b>                                   | <b>226</b> |
| <b>ENTREVISTA SIETE .....</b>                                  | <b>229</b> |
| <b>ENTREVISTA OCHO.....</b>                                    | <b>231</b> |

## ÍNDICE DE TABLAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1 Rangos de edad de las académicas.....   | 130 |
| Tabla 2 Hijos o hijas.....  | 131 |
| Tabla 3 Sexo de las o los hijos.....  | 132 |
| Tabla 4 Número de hijos o hijas.....  | 132 |
| Tabla 5 Edades de las hijas o hijos.....  | 133 |
| Tabla 6 Personas dependientes de la académica.....  | 133 |
| Tabla 7 Comparte los gastos del hogar.....  | 134 |
| Tabla 8 Última titulación académica.....  | 134 |
| Tabla 9 Categoría docente.....  | 135 |
| Tabla 10 Años de antigüedad en la UANL.....   | 136 |
| Tabla 10 Años de experiencia docente en otros espacios.....   | 136 |
| Tabla 11 Áreas de conocimiento que domina mejor.....  | 137 |
| Tabla 12 Tipos de cargos administrativos desempeñados.....  | 138 |
| Tabla 14 Otorgar la palabra en clase.....   | 139 |
| Tabla 13 Consideración del interés de las alumnas o alumnos para la selección de las lecturas.....          | 140 |
| Tabla 14 Opinión de la académica sobre la relación entre discriminación de género y alumnas: Misoginia..... | 141 |
| Tabla 15 Respetan el principio de laicidad en la educación.....   | 142 |
| Tabla 16 Consideración del sexo del autor en la elección de la bibliografía.....                            | 143 |
| Tabla 17 Relación entre el programa en el que se ofrece el curso y el sexo de los estudiantes.....          | 144 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 20 Opiniones de las académicas sobre el desempeño del estudiantado.....  | 145 |
| Tabla 18 Comodidad de las académicas en la impartición del curso según las características sexuales del estudiantado.....              | 145 |
| Tabla 22 Criterios que usa la institución para la asignación de cursos a la académica. ¿Usted es la experta?.....                      | 146 |
| Tabla 19 Alusión a temas de sexualidad y/o género en sus cursos.....   | 147 |
| Tabla 20 Exigencias hacia el alumnado de las académicas en sus cursos según el sexo del estudiantado.....                              | 148 |
| Tabla 21 Relación entre el estrés de las académicas y el sexo del estudiantado.....  | 148 |
| Tabla 22 Opiniones de las académicas sobre el lugar de la docencia en la universidad...  | 149 |
| Tabla 23 Opiniones de las académicas sobre el aprendizaje del estudiantado en las nuevas tecnologías.....                              | 150 |
| Tabla 24 Ejercicio de las académicas en tutorías.....  | 151 |
| Tabla 25 Asistencia a sus tutorías, según el sexo del estudiantado.....  | 152 |
| Tabla 30 Opiniones de las académicas sobre el sexo de las/los investigadores.....  | 152 |
| Tabla 26 Opiniones de las académicas sobre la publicación de mujeres investigadoras...   | 153 |
| Tabla 27 Visión de las académicas respecto al trabajo con hombres homosexuales en sus prácticas educativas.....                        | 154 |
| Tabla 28 Visión de las académicas respecto al trabajo con mujeres lesbianas en sus prácticas educativas.....                           | 155 |
| Tabla 29 Sentir de las académicas al trabajar con grupos mayoritariamente masculinos en la investigación.....                          | 155 |
| Tabla 30 Comodidad personal de las académicas relacionada con grupos de investigación.....   | 156 |
| Tabla 31 Consideración de las académicas en relación a las actividades de gestión realizadas por mujeres.....                          | 157 |
| Tabla 32 Opiniones de las académicas respecto a la jefatura ejercida por una mujer.....  | 157 |
| Tabla 33 Registro de las académicas en las formas de ejercer la autoridad universitaria en relación al sexo de quienes lo ejercen..... | 158 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 34 Opiniones de las académicas sobre la relación entre discriminación y acceso a puestos de trabajo por razones de género..... | 159 |
| Tabla 40 Percepción de las coordinadoras sobre su compromiso desde sus puestos de trabajo.....                                       | 160 |
| Tabla 35 Preferencias de las académicas para charlar sobre discusiones temáticas de sus cursos.....                                  | 160 |
| Tabla 36 Expectativas de las académicas en relación a premios a mujeres.....   | 161 |
| Tabla 37 Reconocimiento a científicas dentro de la rama profesional de las académicas.....   | 162 |
| Tabla 38 Mujeres científicas que admira.....   | 163 |
| Tabla 39 Hombres científicos que admira.....   | 163 |
| Tabla 40 Grado de satisfacción de las académica respecto a la relación de los títulos profesionales con el sexo de las personas..... | 164 |
| Tabla 41 Visión de las académicas sobre su postura ante el feminismo.....  | 164 |
| Tabla 42 Prácticas a las que las académicas se muestran dispuestas para abordar los temas de igualdad entre los géneros.....         | 165 |
|  |     |
| Tabla A Perfil personal – familiar.....  | 177 |
| Tabla B Influencias detectadas.....  | 179 |
| Tabla C Prácticas académicas de género que son declaradas.....   | 181 |
| Tabla D Visión de género que develan.....  | 183 |

## **CAPÍTULO 1**

### **ANTECEDENTES Y POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **1.1 Antecedentes y motivaciones.**

El último decenio del siglo XX y los años que corren de este siglo XXI, conforman una época civilizatoria tensa y preocupante, aunque potencialmente estimulante por los cambios y señalamientos al modelo de sociedad mundial en que la dominación europea y norteamericana tienen una superioridad abrumadora. En este orden social es que los feminismos articulan voluntades políticas para minimizar la vieja y rígida estructura patrilineal y hacer propuestas junto con otras líneas de estudio de un humanismo renovado, aparecen entonces tres grandes tareas para ellas: encontrar en las prácticas socioculturales lo invisible; dar voz a las acalladas; y, socavar las narrativas “sagradas” que sostienen la sociedad desigual que nos agobia.

De esta forma, la incertidumbre y la alentadora curiosidad por los cambios, nos encuentra a quienes trabajamos en el sistema de educación superior, preguntándonos ¿Cuáles son los problemas éticos y profesionales a los que nos

enfrentamos el día de hoy? ¿Cómo podemos mantener principios de igualdad de género en momentos en que la educación está más regida por el mercado? ¿Cómo derivar del pensamiento y la práctica feminista “buenas nuevas”, que estén ligadas a las circunstancias de vida de las académicas y de la comunidad estudiantil femenina o masculina a la que apoyamos en su formación humana y profesional? ¿Cómo realizar prácticas educativas a favor de la igualdad entre los géneros?

En la búsqueda de respuestas a estas y otras interrogantes, el trabajo de esta tesis, producto de la perspectiva feminista, conjuga interrelaciones entre los perfiles personales de las entrevistadas, su lugar en la estructura universitaria como académicas, y el período histórico en que vivimos que demanda cada vez más una organización intelectual (académica y profesional) que trabaje a favor de eliminar las desigualdades de género u otras y preste atención de manera creativa a las diferencias humanas, de manera que nos ayude a instalar mejores prácticas educativas en la universidad.

Desde los años setenta del siglo pasado, irrumpen en el medio académico mundial, estudios sobre el sujeto mujer. Llamándose estudios de la mujer, estudios de las mujeres, estudios de género o estudios feministas. Gracias a la herramienta analítica del género, se incorporaron las miradas, vivencias y deseos de las mujeres en tanto sujetas de estudio, y en tanto estudiosas del tema y no sólo como objetivos de investigación. Se buscó abiertamente una ruptura al orden del saber establecido, gestado desde “mi lugar”, desde mi “yo femenino”, con un pensamiento científico y estructurado que coloca en el centro intelectual el sentido de “mi ser mujer”. Al respecto, Ana M. Piussi y Letizia Bianchi lo explican así:

Hay una política de las mujeres que ha inaugurado un hacer político que coloca en su centro la cuestión del sentido; no de verdad factual-normas o leyes y otros- sino aquella verdad que toca las estructuras profundas del imaginario colectivo e individual. (1996)

Algunas de las versiones teóricas feministas tratan de esclarecer la complejidad y diversidad que reviste el anhelado cambio del orden de género, considerando elementos de inclusión/exclusión, desigualdades sociales por género, aportaciones femeninas a la cultura o al desarrollo económico, político y social desde una visión relacional de las humanas y los humanos. Sin embargo, no se localizaron estudios específicos sobre las prácticas de género como prácticas educativas, es por ello, que el interés primario de esta tesis se centra en las Mujeres Académicas y sus prácticas de género, concretamente en la Universidad Autónoma de Nuevo León; se pretende descubrir si, las académicas de esta institución se construyen e identifican como sujetas sociales o actrices de cambios y cuál es su versión sobre su práctica profesional; si cuentan con las herramientas analíticas que proporcionan los estudios de los feminismos que les permitan un enfoque no androcéntrico del mundo.

## **1.2 Definiendo el problema de estudio.**

Nuestra maestra la filósofa Amelia Valcárcel, plantea que la agenda global feminista de este siglo XXI, precisa colocarse en seis ámbitos: 1º. El público –político que es el más estudiado hasta hoy día, 2º. El económico- financiero en donde las mujeres están todavía desaparecidas, 3º. El de los medios de comunicación en donde abundan mujeres pero no con sus propias narrativas, 4º. El religioso, cuya estructura



de poder es extremadamente polémica, 5°. El de las artes y sus mensajes, y por supuesto 6°. El sistema de saber-académico, reservado, oscuro y controlado por un pensamiento fundamentalmente masculino. Nos decidimos, en el presente trabajo, por escavar en este último ámbito.

Concebimos por ello, las prácticas de género como prácticas educativas, como *praxis* pedagógicas, puesto que son prácticas sociales en un entorno institucional universitario, que pueden repercutir en una toma de conciencia de la condición de subordinación de las mujeres y los sometimientos de algunos hombres al peso de normas, hábitos y tradiciones que se reproducen y ejercen en la institución de educación superior en la que se realiza esta investigación y que pueden ser modificadas.

Se asume que toda práctica educativa es una práctica sociocultural, una *praxis*, que suscita entre las personas y los elementos que dialogan continuamente la acción intencional de crear capacidades cognitivas, habilidades, destrezas y actitudes, más que erudición-, para fabricar las herramientas de la vida. Como estos diálogos e interacciones son humanos, se da por sentado, existen signos, sentimientos, símbolos, técnicas, prácticas y materiales que abren posibilidades de forjar una conciencia que cuestione y promueva el cambio del orden de género dominante.

Este documento trabaja con la idea de práctica en el sentido de operar, de obrar en relación con el otro o la otra creando vínculos y no como el pensamiento de un “mundo práctico”, como un mundo de cosas, actos y objetos que reportan una ventaja o beneficio hacia y para las personas, si bien lo incluye, la racionalidad de la

intención está totalmente enfocada a un compromiso ético. *Praxis* entendida filosóficamente como la explica el maestro Adolfo Sánchez Vázquez (1980) y que contiene la experiencia inaugural del humano en relación con el humano próximo, como la manera de estar en nuestro mundo ante el otro o la otra; como la presencia real de una persona ante otra donde se encierra una ética y comportamiento de compromiso humano.

El problema se atiende también, desde una figura teórica feminista, una rama contemporánea de la Perspectiva Crítica que disloca formas de indagación, análisis y reflexión de las sociedades y sus culturas en términos de sistemas con signos, códigos, cánones y narrativas donde se revelan resistencias, control o poder, además de teorizar sobre la construcción de las subjetividades y ver al sujeto como producto de la cultura, agente, capaz de transformar su entorno, responsable de su persona y su ambiente. En la línea de Denise Riley (1988); Sandra Harding (1986, 1996); L. J. Nicholson (1990); Donna Haraway (1990, 1995) o Judith Butler (2001, 2002, 2006) que colocan a las mujeres activa y críticamente frente a las concepciones que las subordinan, a ser estudiosas de las estructuras e instituciones familiares, escolares o laborales para develar micro-políticas y observar cómo opera y se experimenta la opresión/igualdad de género que las coloca como seres pasivos de su desarrollo.

Se ocupan las ideas sobre poder y sujetos políticos de Michel Foucault (1978, 1994, 2001) porque toca la dimensión sociocultural de la alocución que engloba las particularidades o las individualidades que permiten explicar la alteridad de las mujeres. Para este filósofo la narrativa es una práctica social, entendida como “formaciones discursivas” que se apropian del mundo, que hacen mundo a través del

saber. Y es dentro de las tendencias de este saber que las personas nos envolvemos en un intento de entender y describir las complejas relaciones de poder, sus ámbitos y procedimientos para excluir.

Bastante claro, es el aporte del pensamiento de Michel Foucault (1990) para los estudios feministas, cuando en su muy conocida obra *El Orden del Discurso*, explica que el orden del discurso moderno (lo que se dice y como se dice), cuenta con procedimientos peligrosos por la exclusión del otro o la otra. Por ejemplo “lo prohibido” es de lo que no debe hablarse y está situado en los campos de la sexualidad y de la política, campos indispensables para los estudios feministas. Los discursos de las ciencias excluyen, con la norma entre lo verdadero y lo falso, y “la discriminación humana” se decreta en el campo de la razón y la locura. Desde que Foucault concibió este ensayo en francés (1970), hasta la fecha, las exclusiones de diversos tipos pueden develarse utilizando sus argumentos ya que establecen formas de comprensión y sentido de lo que se dice.

### **1.2.1 Objetivo general.**

Observar, hacer evidentes, encontrar y analizar las prácticas de género de mujeres académicas en la Universidad Autónoma de Nuevo León, para proponer caminos que eleven la conciencia de género de las y los académicos y favorecer su quehacer actualizado a los requerimientos de un mundo complejo y global que demanda igualdad y justicia de género en la educación para forjar ciudadanía en el siglo XXI.

### **1.2.2 Objetivos específicos.**

- Observar y hacer evidentes las prácticas de género como prácticas educativas que ejercen las académicas de esta universidad.
- Encontrar y analizar la mirada teórica que utilizan las académicas en sus prácticas como profesionistas.
- Identificar posibilidades de prácticas educativas con conciencia de género que coadyuven a la formación de una ciudadanía más igualitaria en términos de género.

### **1.2.3 Preguntas de investigación.**

- ¿Cuáles son las prácticas de género que ponen en operación las académicas en la Universidad?
- ¿Qué rasgos contienen las prácticas de género que realizan las académicas de esta universidad?
- ¿Existe en las académicas de esta universidad alguna mirada o perspectiva teórica de los feminismos?
- ¿Hay posibilidades de promover una conciencia de género dentro del andamiaje institucional interno de la universidad?

### **1.2.4 Apoyo teórico-metodológico.**

Como la mayoría de las investigaciones feministas, la que aquí se presenta, utiliza las categorías de género y feminismo, y espera revelar el proceso complejo de rupturas y dislocaciones con las tradiciones de pensamiento científico clásico. Intenta dar cuenta de lo interdisciplinario, lo situado y lo relacional de este tipo de estudios que dan voz al cuerpo, la sexualidad, los derechos y la igualdad genérica, con una

visión política desde y por las mujeres. Y aún más ambiciosa, entendiendo el término feminista como una visión y una actitud, que no es sólo una manera de ver y sentir desde las mujeres, sino también una manera de ubicarse, de relacionarse con las personas y el mundo.

En la vocación de diálogo interdisciplinario que trabajan los feminismos, la metodología cualitativa resulta un instrumento analítico privilegiado para quienes se preocupan por la comprensión de significados y sentidos de los problemas. Por ello se recurre a la entrevista cualitativa, la que en palabras de Diane Elson (2011), “es una vía de acceso a los aspectos de la subjetividad humana y a la integración de los significados de la acción social en los niveles macro, meso y micro sociales”.

En esta tesis se asume que las prácticas científicas no son ajenas a las condiciones históricas en que se desarrollan, y por ello, son parciales y superables. En su carácter exploratorio las entrevistas producen datos, algunos descriptivos y otros relacionales, privilegiando el significado que las mujeres otorgan a sus experiencias profesionales. Está orientada hacia una interpretación crítica feminista donde las formaciones discursivas contribuyen a darle rumbo y sentido a la narración con el componente político y la experiencia cultural e interpersonal de ellas y el bagaje teórico necesario para su manejo.

En cuanto a la metodología, se adopta la estrategia del “punto de vista”, según las ideas de Sandra Harding (1986, 1996, 2012) que plantea que todo conocimiento es situado espacial y culturalmente en el tiempo. Siempre estará asentado en la experiencia vital de la comunidad o de la persona que lo elabora, por ello asume que

las comunidades científicas no son neutrales a los principios éticos o valores sociales de su momento histórico. Así, cuando se habla de estudios feministas, la mirada de sentido es desde una postura relacional de los sexos y de los géneros, que prioriza en nuestro caso, lo femenino, pero que puede ser de otra manera y complementarse con lo masculino.

La información se recabó mediante técnicas biblio-hemerográficas, revisión de fuentes electrónicas, así como en entrevistas semiestructuradas y a profundidad; también se realizaron observaciones en sitio (*in situ*). Se cuenta con 148 entrevistas semiestructuradas y ocho en profundidad, buscando en todo momento dar cuenta de las dimensiones del contexto y del universo de las académicas, rastreando algunos códigos y normas de sus prácticas. Las observaciones *in situ* arrojan datos que se sistematizan a partir de las preguntas de investigación.

Producto de varias circunstancias esta tesis es individual, sin embargo, recibió el apoyo de múltiples de colegas, en especial de la directora de tesis, la Dra. Guadalupe Chávez González y de la codirectora la Dra. Emilia Recéndez Guerrero que se dieron el tiempo de dialogar y orientar sobre los asuntos de los feminismos, de las prácticas de género tan poco acogidas en este desierto norteno.

También, para fortuna propia de este trabajo, se tuvo un diálogo con estudiantes en los diversos cursos asignados a nuestra responsabilidad, quienes preguntaron, he hicieron observaciones pertinentes sobre las maneras en que se capacitaron para apoyar en el levantamiento de las entrevistas semi-estructuradas.

Igualmente, las académicas entrevistadas presentaron buena disposición y algunas veces asombro o emoción por considerar importantes sus respuestas.

### **1.2.5 Limitaciones del estudio.**

Se reconoce que la exploración realizada sobre las prácticas de género de las académicas como estudio de caso, es una parte pequeña y limitada de la tarea que busca la democracia en el saber. Está acotada también, por los niveles de comprensión de la que escribe; por los tiempos de dedicación a la misma; orientada por los apoyos intelectuales y bibliográficos a los que se tuvo acceso, por las explicaciones constantes que hubieron de darse sobre la respetabilidad del tema así como por las resistencias intelectuales al aparato crítico de la perspectiva feminista.

### **1.3 Organización del documento.**

La tesis presenta un primer capítulo introductorio de antecedentes y posibilidades de la investigación. En el segundo, ensaya una cartografía de creación propia, que muestra los aportes teóricos de diferentes vertientes feministas seleccionadas. En el capítulo tercero, se plantea un acercamiento al concepto de práctica desde distintas miradas, hasta el reconocimiento de las prácticas de género como *praxis educativa*. El cuarto capítulo explicita la perspectiva metodológica y las técnicas de investigación utilizadas para el estudio de las prácticas de las académicas. En el capítulo cinco se presentan, en tablas, los primeros hallazgos del trabajo de campo obtenidos mediante las entrevistas semi estructuradas y las observaciones *in situ*. En el capítulo seis mostramos lo encontrado en las entrevistas a profundidad. En el séptimo capítulo, se ofrecen conclusiones y se reflexiona sobre los resultados de este ejercicio de investigación.

## CAPITULO 2

### CARTOGRAFÍA DE LOS ESTUDIOS FEMINISTAS: PROPUESTAS TEÓRICAS

#### Introducción.

Los estudios feministas representan un campo del saber científico dentro del pensamiento crítico, con una amplia legitimación, a partir de los años setenta del siglo XX, registrando la situación vivida desde y por las mujeres, a partir de una visión relacional entre mujeres y hombres de lo que significa estar en el mundo. Buscando como dice Rosario Castellanos (1985) en su poema “Meditación en el Umbral”

*Debe haber otro modo que no se llame Safo  
ni Mesalina ni María Egipciaca  
ni Magdalena ni Clemencia Isaura.  
Otro modo de ser humano y libre.*

*Otra forma de Ser.*



Es decir, los estudios feministas, en sus inicios, al consignar la situación vivida desde y por las mujeres, re-significan y re-valoran los esfuerzos de muchas de ellas que vencieron prejuicios o actitudes intelectuales que les colocaban en la sombra. También, subrayan y promueven la defensa de la igualdad humana, al estudiar los estereotipos, representaciones e imaginarios con los que suele mirarse a las mujeres, desentrañando el sexismo y el androcentrismo que subyace en los discursos y prácticas de las personas.

Como una modesta contribución a estos esfuerzos, en este capítulo, se ordenan algunas de las aportaciones de los feminismos (considerando que es el sesgo teórico adoptado en este esfuerzo, ya que desde otras miradas se diría, estudios de género) cuando la academia reflexiona sobre la condición de las mujeres integrando el corpus teórico que ha dado en llamarse Teoría Feminista o Estudios Feministas. Examina entre otros tópicos, fenómenos emergentes del mundo de la vida de las mujeres, los movimientos sociales en los que participan y las propuestas políticas que conllevan. Siempre presentes están las palabras de la filósofa española Celia Amorós (1994): *conceptualizar es politizar* y comprometerse con los argumentos que orientan la conciencia de mujer.

Todo corpus teórico define términos, condicionado por connotaciones derivadas de un espacio histórico y territorial específico, de intereses o ideologías o bien de posturas científicas o filosóficas de fondo. Así, a la manera de un estudio arqueológico en el sentido de Foucault (2002), más que establecer fechas y datos exactos, el análisis histórico-crítico de los estudios feministas que se realiza en este capítulo, se encuentra acotado, tanto, por los apoyos bibliográficos logrados, como

por las limitaciones de la autora, que intenta una clasificación donde se aprecien dos vectores principales: lo geográfico-histórico y las propuestas analíticas. Se busca dar cuenta de narrativas, reflexiones, acciones y sujetos que sustentan ideas y se expresan en el concepto *feminismo o feminismos* como un entramado de lenguajes, pensamientos y prácticas emancipadoras.

La codificación en perspectiva feminista situada en espacios territoriales e históricos es muy útil tanto para la presentación política que orienta el pensamiento igualitario de las mujeres, como para mostrar los esfuerzos de esta mirada a los cánones de las ciencias y lograr legitimidad y prestigio intelectual, así también, favorece la construcción de prácticas académicas que buscan develar la lógica del conocimiento científico como una actividad predominantemente masculina, y obliga, sin duda, a reconocer que es tiempo de pensar con otros horizontes interpretativos, lo educativo en lo local y en lo global.

Al conceptualizar el Feminismo como un producto histórico-político se muestra que el esquema científico clásico, comprometido con el discurso de la imparcialidad, veracidad, neutralidad y con una concepción universalista, no es el único, sino una visión entre otras. Esto genera una serie de preguntas suspicaces ¿Cómo un producto historiográfico inspirado en la perspectiva de la identidad de ser mujeres, es obra de las miembras del grupo estudiado? ¿Las mujeres quieren dotarse de una historia propia porque su ideología feminista se los demanda? ¿Tienen una agenda política prevista y consensuada? ¿Puede ser un campo científico?

Preguntas que nos comprueban que las comunidades académicas como cualquier institución sociocultural, están atravesadas por relaciones de poder. Joan Scott (1997), experta historiadora de las relaciones entre política e historia desde la perspectiva feminista, proporciona una orientación en su clásico trabajo *Género una categoría útil para el análisis histórico*, para documentar lo anterior.

Por ello, la noción de género de la academia anglo-americana, se convirtió a partir de los años setenta, en un importante recurso intelectual, capaz de asegurar por su valor colegiado, un enfoque vinculante entre prácticas sociales de una comunidad, cuyo sujeto mujer emergía como temática importante en sus investigaciones individuales. La cosmovisión de la “alteridad”, los códigos morales, las prácticas y su estar en el mundo de los movimientos poscoloniales de esos años provocaron nuevos derroteros de estudio. Una nueva manera de entender el orden de género se configuraba.

Por otro lado, el avance de la educación formal de las mujeres, presente en las demandas de todos los tiempos históricos permitió de acuerdo al contexto y a la idea de desarrollo de los países, capacitar las conciencias de ellas y de algunos varones. Cuando la vocación era artesanal, bastaba con leer y escribir; pero con el esquema obrero-fabril, se busca que ingresen a niveles medios superiores.

Ahora con la lógica del mercado internacional, en una geografía urbana intrincada en condiciones económicas, políticas y simbólicas diferentes, los imperativos van dirigidos al acceso de ellas al nivel superior. Así, ante cada nueva exigencia del desarrollo de los pueblos; nuevos saberes, mayor escala educativa,

exigencias cognitivas nuevas y superiores con perspectivas novedosas para superar la discriminación de género, ya que el Feminismo como práctica política es una experiencia pedagógica importante.

## 2.1 ¿Qué es el Feminismo?

### 2.1.1. Historia del vocablo.

Consultando el diccionario de etimologías (etimologías.dechile.net), feminismo tiene una raíz indoeuropea que alude a *fémīna=hembra*. También deviene del griego *thēlus=hembra* y *thelázo=amamantar*. Así, etimológicamente el idioma griego puntualiza “la que da de mamar” “la que amamanta”.

Para las lenguas romances derivadas del latín, se traduce como *mujer* en español, *mulher* en portugués, *femme* en francés. *Mujer* de donde se deriva una familia léxica que entre otras palabras contiene:

- a) Femenidad = (dad) cualidad de mujer.
- b) Femenil = (il) que tiene capacidad de mujer.
- c) Feminista = (ista) partidario o partidario del movimiento que exige los mismos derechos para las mujeres que tienen los hombres.
- d) Feminización= (ción) acción y efecto de convertir feminizar o convertir en femenino.
- e) Femicidio= (cidio) asesinato de mujeres.
- f) Feminismo= (ismo) doctrina civil-política de un movimiento que exige los mismos derechos para las mujeres que tienen los hombres.

Hay que considerar que el término *fēmina* tiene una variante de uso científico, pero también una acepción irónica o distorsionada por la misoginia de cada época histórica que, el diccionario consultado, eufemísticamente llama etimologías populares.

Así, de la etapa del medioevo, el diccionario consultado traduce del latín la *Etymologiarum* XI, II, 24 de San Isidro la idea de:

En realidad, es llamada fēmina a partir de las partes de los muslos (fémur) donde se distingue el aspecto del sexo del varón. Otros consideran a la palabra fēmina, como una etimología griega, procedente de la fuerza del fuego, porque son fuertemente concupiscentes. En efecto las hembras son más libidinosas que los machos, tanto en los seres humanos, como en animales. De ahí, que entre los antiguos el excesivo amor se llamaba amor femenino. (femineus)

También, traduce otra etimología popular del llamado libro *Malleus Maleficarum* o Martirio de las Brujas la frase, que dice: Llámese en efecto *fēmina*, “fe y menos”, porque ella siempre tiene y conserva menor fidelidad.

Por otro lado, el estudioso de la lengua española, Pedro Menoyo Bárcena (cofredpalabras.woodprees.com) explica la palabra *fēmina* a partir de la raíz hebrea fe= creer, o convicción de lo que se espera. Desde la acepción del latín *fides* =lealtad y de meio=pasivo o meno/mena =menos. Por tanto, en esta interpretación, fēmina como aquella que es leal desde su condición de pasiva o menor.

Ahora bien, el interés por la historia de las acciones de mujeres ha encontrado vetas que puntean el uso del vocablo feminismo en el siglo XIX, con el sentido de lucha social y un tanto alejada de los asuntos misóginos o de “esencia de mujer”.

Se localiza un apunte, en el año 1837 del diario francés *La Fonde* que reproduce el periódico *La Citoyenne* de 1880, y a la letra dice que la francesa Hubertine Auclert, defensora de los derechos políticos de las mujeres y fundadora del periódico y de la primera sociedad sufragista en Francia, usa el vocablo feminismo, ya con una connotación de denuncia o para aludir a problemas de igualdad de los sexos. Ella es detenida por la policía, acusada de locura o histerismo, “una enfermedad que la lleva a pensar que es igual a los hombres”, según el informe policial.

Rossi, Anacristina, escritora de Costa Rica, indica en una entrevista que se le realizó en 1994, que en una revisión bibliográfica aparece en *The Athenaeum* el 27 de abril de 1895, el vocablo “Womanis” (traducción literal mujerismo). Puede advertirse que durante el siglo XIX la temática de mujeres ya está cómo cualidad de mujer, cuestión femenina o doctrina socio-política; se encuentran impulsos intelectuales para hacer realidad una visión histórica centrada en el papel de la mujer hacía un sólido compromiso con la causa política de las mujeres.

Conviene recordar que siempre han existido mujeres en la historia occidental primero y luego en el panorama historiográfico; cada época ha tenido su cuota de mujeres reconocidas como “la excepción a la regla” que apuntan a conflictos

relacionales con los hombres del momento. Safo, Mesalina, María Egipciaca, Magdalena, Clemencia Isaura, entre ellas.

### **2.1.2 Dimensiones básicas.**

Para explorar el término feminismo dialogaremos por cauces analíticos en tres dimensiones, en las cuales las reflexiones orientan el sentido del concepto.

- a) La política.
- b) La crítica académica.
- c) La *praxis*.

De acuerdo a la dimensión política, voces reconocidas del mundo intelectual dan cuenta de su visión y argumentan sobre la capacidad analítica del vocablo aportando elementos del saber científico desde su filiación teórica para darle sentido al término.

La maestra española Celia Amorós (1994, p. 23) afirma que, El feminismo (es) como un test de democracia, es un test de todo movimiento libertario. Para ella, el feminismo es un movimiento emancipatorio que busca hablar en un lenguaje de universalidad, pero superando la idea de la Ilustración de lo humano, como lo masculino.

La doctora Francesca Gargallo (2004, p.13) puntualiza que si bien, el feminismo es una corriente política de la Modernidad de las características que dice la maestra Celia Amorós, surgida a raíz de la Revolución Francesa, tiene antecedentes

más antiguos que pueden rastrearse en los escritos de mujeres de la Edad Media y el Renacimiento.

Por otro lado, desde la dimensión de la filósofa también española Amelia Valcárcel (2009, p.15) El feminismo es una de las corrientes fuertes de la Modernidad y probablemente la filosofía política que más ha influido en los cambios sociales que vivimos. Registra que éste comienza en el escenario de las ideas del racionalismo cuando es capaz de articular un discurso escrito como es el trabajo de 1622 de Marie Le Jaars de Gournay (heredera intelectual de Montaigne), con el texto *Égalité des hommes et des femmes* (Igualdad entre hombres y mujeres)

O sea, la modernidad como período histórico, buscaba construir un nuevo mundo, una nueva forma de ser humano y tenía necesidad de una narrativa apropiada que la ciencia, cubrirá. Sin embargo, Amelia Valcárcel sugiere que la lectura interpretativa sea así:

La nueva ciencia se ha podido desarrollar porque la nueva sociedad permitió y tenía necesidad de un nuevo discurso, y sobre todo, abrió un terreno de libertad que hacía que la ciencia pudiera desarrollarse. Pero la ciencia no es el motor de la innovación y el cambio, son las categorías políticas de la Modernidad las que han sido el motor de los cambios. Y por eso hay que presentar claramente esas categorías políticas y ver como la explicación que comienza por la ciencia y acaba en la innovación moral ha de hacerse al revés, hay que comenzar con la explicación de la innovación moral que acaba produciendo la ciencia tal como la conocemos. (2009, p. 60)

Se debe tener claro que el feminismo como filosofía moral y política, no puede existir sin un enorme aparato conceptual, sin ser teoría o perspectiva que da



legitimidad y prestigio de un saber cuyo valor es aceptado por la comunidad intelectual y por la sociedad ampliada.

El sociólogo francés Alain Touraine (2007) como parte de la comunidad intelectual que contribuye a dar legitimidad científica a los estudios feministas, conceptualiza al Feminismo como: Un movimiento social y político que teoriza sobre la situación de desigualdad y discriminación hacia las mujeres donde el universo simbólico analiza de forma diferente lo femenino y lo masculino.

El argumento sobre el Feminismo del sociólogo Anthony Giddens, asienta que:

El feminismo es un fenómeno de reflexividad de la Modernidad porque si las ciencias sociales modifican las prácticas sociales, a su vez las prácticas sociales modifican a las ciencias. Dicho de otra manera, el feminismo hace de su quehacer una práctica reflexiva donde existe un compromiso para la teorización. (1993, pág. 108)

La antropóloga mexicana Marta Lamas (1999), unifica en sus argumentos política, *praxis* y academia. Es estudiosa del movimiento desde las mujeres e impulsora del mismo, acepta que existe un móvil político desde que ella se inicia en el activismo feminista mexicano en 1971. Se reconoce involucrada en la discusión teórica sobre qué sería una perspectiva de género y explica que aunque le interesa una política que no se centre exclusivamente en las mujeres, el tema de fondo sigue siendo entender la relación entre las mujeres y los hombres y detectar por qué una situación de diferencia sexual se transforma en una de discriminación social.

Acentuando la dimensión de *praxis*, la estudiosa mexicana Marcela Lagarde, coloca al Feminismo como

la propuesta política donde las mujeres son el sujeto revolucionario del cambio que es para todas y todos; si van las mujeres en primer término, dice, es porque esta propuesta nos ha regalado una “A” espléndida de “A” de humanas, el feminismo ha investido de humanidad a las mujeres, diferentes y diversas, pero no desiguales (2013:272)

En este tono de la *praxis*, la historiadora Ana Lau Jaiven, subraya las palabras de la escritora Berta Hiriart, cuando la entrevista (1981):

Para mí, (dice Berta) el feminismo es la lucha revolucionaria desde tu propia perspectiva de mujer, desde tu propia historia genética, historia personal como mujer. No podemos integrarnos a una lucha general, despegada de una misma. Luchar por cambiar nuestro sistema a partir de lo que una es, de lo que una vive, es una lucha genérica. (pág.10)

Por otra parte, el Feminismo, en palabras de la antropóloga Virginia Maquieira D’Angelo (2010, p. 24) es visto como teoría crítica y como *praxis* creativa. Como un proceso de retroalimentación continua entre teoría y práctica, porque, desde sus orígenes ilustrados ha buscado poner de relieve las tensiones y contradicciones que las vindicaciones feministas suscitan en los enfoques teóricos supuestamente universalistas y que, al mismo tiempo, son capaces de distorsionar la percepción de lo que atañe a la mitad de la especie humana.

En la polifonía de voces que buscan definir el sentido del término feminismo, la filósofa Amelia Valcárcel (2013) propone engarzar las tres dimensiones: política, teórica y práctica a partir de cuatro rasgos:

Uno: El feminismo siempre es un conjunto teórico explicativo

Dos: El feminismo es un grupo reducido de personas que en otra formulación llamaríamos vanguardia y que va fabricando demandas.

Tres: El feminismo es una agenda de demandas, acciones, objetivos que lleven al cambio.

Cuatro: El feminismo es un conjunto de acciones no calculadas o premeditadas que se desprenden de la puesta en marcha de la agenda. (p.110)

Las reflexiones teóricas seleccionadas apuntalan el objetivo de la tesis al poner de manifiesto la capacidad de problematizar hechos, fenómenos o procesos que colocan al sujeto femenino en situación de desigualdad y discriminación y en aparente libertad, investigando un cambio integral donde la noción de sujeto suponga la inclusión de la diversidad de mujeres, al igual que de los hombres, sin sesgos universalistas. Resumiendo lo político, la *praxis* y las definiciones para fines de estudio académico, nos llevan a que entendemos el término feminista como una visión y una actitud, que no es sólo una manera de ver y sentir desde las mujeres, sino también una manera de ubicarse, de relacionarse con las personas y el mundo. Puede realizarse como mujer o como hombre, pero de manera diferenciada por las características del sujeto humano.

## **2.2 Vertientes de los estudios feministas de acuerdo a sus aportaciones.**

Llamamos vertientes de los estudios feministas a un ordenamiento “situado” a una codificación, que por cuestiones didácticas agrupamos a estudiosas o estudiosos cobijados bajo un denominador común. Destacan dos vectores dentro de ese denominador: uno son las maneras de pensar el tema, de proceder conceptualmente y el otro, la posición de su cercanía geográfica. La cuestión pedagógica que nos orienta, busca subrayar cierta similitud analítica, que obedece a una circunstancia geo-histórica, provenir de países del Norte o colonialistas y otra, pertenecer a países del Sur o colonizados expresa de manera diferente la versión sociocultural. En la postura clásica de nombrar las ciencias, se pudiera hablar de un campo académico o escuela de pensamiento que incluso puede tener un pensador o pensadora guía, sin embargo, nosotras no clasificamos verticalmente, sino por afinidades geo-históricas y más horizontalmente.

De acuerdo al denominador común se presentan cuatro vertientes: Contribuciones anglo-americanas, aportaciones franco-ibéricas, Consideraciones de las vertientes latinoamericanas y las aportaciones de la vertiente mexicana.

En todos y cada uno de los matices del ordenamiento crítico-intelectual se destacan rasgos políticos, teorías y prácticas que en la realidad humana no se dan de manera pura y diáfana pero que, por motivos metodológicos, se dislocan para permitir elevar o profundizar la claridad de los argumentos en cada vertiente.

Ahora bien, la propuesta del ordenamiento de las vertientes feministas que se hace en este capítulo, es de autoría propia y se deriva de las disquisiciones estudiadas

durante algunas décadas. Se pueden citar con ánimo de ejemplificar a algunas estudiosas constructoras del campo de conocimiento feminista desde sus orientaciones profesionales como Adrienne Rich (1993), Celia Amorós (1994,1997, 2005), Joan W. Scott (1997), Marysa Navarro (1998), Gayle Rubin (1975/1997), Simone de Beauvoir (1949/1987) Amelia Valcárcel (2013), Alicia Miyares y Marcela Lagarde (2013). El ordenamiento se hace con conciencia clara de la multiplicidad de reflexiones que no se logran cubrir y que pueden ser necesarias para otros trabajos. A manera de resumen, dentro de la heterogeneidad de propuestas seleccionadas se consideran como puntos comunes de las argumentaciones los siguientes aspectos;

1°. Los estudios feministas son un campo interdisciplinario, en constante edificación, porque los feminismos tejen teoría al mismo tiempo que desarrolla sus prácticas. Por supuesto que la forma de conceptualizar tendrá una repercusión en la manera de abordar el asunto. Desde los feminismos siempre se está en alerta para plantear preguntas nuevas o para cambiar la forma de preguntas antiguas.

2°. Estos estudios parten de la división sexual del trabajo social. Al historizar ubican una red de prácticas interconectas, relacionadas e interactuantes que funcionan en un específico punto del tiempo y del espacio teniendo como eje un sistema que gira en torno al sexo, género, el deseo sexual y las sexualidades humanas.

3°. Los estudios feministas, acá presentados, abrevan como señala, la doctora Eulalia Pérez Sedeño (2006, p.15) de los cuestionamientos que escritores como Ludwig Wittgenstein, Thomas Kuhn, Stephen Toulmin, Paul Feyerabend y Richard Rorty, entre otros, hacen de las tesis positivistas. Por ejemplo, apuntan que la

observación, no es, la recepción neutral por parte del sujeto sobre los datos que la realidad aporta. Ellos aseguran que la observación no es previa a la teoría, sino que está cargada de ella. Los hechos observados no están allí nomás, antes de que nadie los observe, sino que son, en cierta medida, *construidos* por el observador que tiene las dudas.

4°. Las vertientes feministas tejen las propuestas y categorías como productos históricos, cambiantes y relativos y no como verdades objetivas, universales y atemporales. Adrienne Rich (1993) tiene una célebre afirmación: la objetividad que se exige a las ciencias, es el nombre que los hombres han puesto a su propia subjetividad. Sin embargo, no debe dejarse escapar que las corrientes teóricas feministas se declaran ser herederas de “la duda metódica” como todo pensamiento que desea consagrarse científico. Conminan, eso sí, a evidenciar el determinismo biológico y a resaltar los esquemas de dominación con que construye la ciencia masculinizada.

5°. Los estudios feministas desde su historicidad hablan de olas y cada una de ellas de acuerdo al período geo-histórico que les es propio fabrica sus demandas políticas y la profundidad de las exigencias educativas para la formación de una conciencia de “ser mujer” de pensarse como sujeta. En la historicidad se tienen dos propuestas de ordenación. La franco-ibérica habla de tres olas y la anglo-americana de dos.

6°. Consideran a la educación como la vía de acceso al entendimiento del ser, hacer estar y convivir en el mundo. Pretenden una alfabetización crítica fluida y

flexible que a la manera de una revolución pacífica modifique el orden de las sociedades en todas sus dimensiones no sólo las de género.

7°. Aseguran que el debate teórico sobre la problemática feminista no sólo ha obligado a revisar los cánones historiográficos para la inclusión de los marcos de referencia de obras escritas o realizadas por mujeres, sino ha forzado a replantear el método mismo con que se enseñan y analizan textos, ha puesto, en cuestión, como otras corrientes del conocimiento contemporáneas, los instrumentos, lenguajes y símbolos de una concepción de sujeto o actor social vivido desde las mujeres.

### **2.2.1 Contribuciones de la vertiente anglo-americana.**

Cuando el mundo occidental de los años cincuenta, valoraba los daños de la Segunda Guerra Mundial que alteró las relaciones políticas, económicas y la estructura social del globo. Creó la ONU para fomentar la cooperación internacional hacia el desarrollo y prevenir futuros conflictos sin modificar el esquema de dominación y poder que seguía el mismo patrón de sociedad mundial, única y homogénea. Si bien, aparecía una recomposición del poder de las grandes potencias europeas con la descolonización de países de Asia y África y se alzaban como superpotencias rivales la Unión Soviética y los Estados Unidos, no tuvo a bien, incorporar los temas de las mujeres en el pensamiento de las políticas de cooperación para el desarrollo, pero sí, dar u giro curricular hacia los estilos de desarrollo y las exigencias de los aliados, primero y luego del mundo en general.

Naila Kabeer, (1998) profesora de la Universidad de Londres de origen hindú, escudriña la aparición de las mujeres en los esfuerzos para el desarrollo y dice:

Los sesenta y los setenta se caracterizaron por la protesta del Sur contra las injusticias del orden económico internacional y en el Norte contra los privilegios de clase y de raza en las universidades y fábricas. Los movimientos de derechos civiles y del poder negro se combinaron con las luchas de liberación del Tercer Mundo para incrementar la conciencia de formas de neocolonialismo ininterrumpido en todo el paisaje mundial. El propio movimiento de las mujeres surgió del espíritu crítico que prevalecía en aquella época y creció hasta arriesgarse a desafiar los privilegios masculinos en la academia, en la política y en las relaciones de la vida cotidiana. (p. 20)

El movimiento intelectual requerido para un nuevo orden internacional, transita al estudio de las culturas no occidentales y las occidentalizadas subordinadas como parte de los currículos de las universidades norteamericanas que veían lo occidental como lo único humano posible. Allí, a través de trabajos de campo y de la enseñanza se incluyen materias y disciplinas de las ciencias sociales: antropología, economía, ciencias políticas, y ciencias humanísticas como historia, lingüística y literatura, bajo el concepto de “estudios de área”.

En dichos estudios de área, se deslizan premisas teóricas sobre la alteridad y el otro, los otros o las otras. Con un sentido antropológico; aparecen seres humanos diferentes al dominante masculino y blanco. En los Estados Unidos esta rama del “saber de área” transita a llamarse en los años setenta Estudios Culturales. En Inglaterra, nos dice Zygmunt Bauman (2010), hacia finales del siglo XIX, ya se trabajaban los Estudios Culturales, con un sesgo de clase. Entonces aspiraban entender los enfoques de las prácticas culturales de las élites en comparación a las



prácticas culturales de los trabajadores. Pretendían dar a la clase trabajadora un sentido del valor de sus propias prácticas y experiencias cotidianas diferente a la cultura dominante. Así que ochenta años después, en Inglaterra, se conocerán como Estudios Culturales Contemporáneos al remarcar ahora, el sentido antropológico del “otro” o la “otra” de manera diferente al sentido de clase social anterior.

En la academia norteamericana, Rey Chow (1998, p.31) explica que los estudios de área se tejen sobre cuatro tipos de análisis: crítica al orientalismo, investigación de las identidades subalternas, discursos de las minorías y cultura como hibridación. En todos los tipos privan dos enfoques de intereses teóricos, Unos por afianzar y el pensamiento de occidente partiendo de sus propias premisas logocéntricas, otros deshaciendo sus premisas e insistiendo en la orientación hacia el pluralismo, la afirmación de la alteridad y la negación del meta-discurso.

Esta autora, reconoce que los Estudios Culturales en Norteamérica no serían concebibles sin la reformulación radical del lenguaje y del discurso, del surgimiento y consolidación de la hermenéutica, de esta nueva rama del saber; de la relación entre cultura superior y cultura inferior y por la relación entre representación y política que hicieron posible tanto las observaciones posestructuralistas como los estudios lingüísticos.

Los tipos de “estudios de área” favorecieron la inter-disciplina, investigaron sobre las relaciones de poder social, racial o de clase; facilitaron la capacidad de cuestionar los conocimientos sobre el desarrollo proporcionados por los organismos oficiales y trabajaron sobre nuevos motivos de cognición con procesos de enseñanza–

aprendizaje de la perspectiva comunicativa, sobre diálogo y consenso entre culturas diferentes y dan la bienvenida en esta compleja formulación a los estudios feministas.

Zygmunt Bauman (2010, p.95) presenta su disquisición sobre “cultura como concepto” que construyen las academias de los Estudios Culturales de este apartado. Ambas academias, la inglesa y la norteamericana, de países desarrollados, se enfrentan a situaciones diferentes al estudiar a los otros y otras por la experiencia colonial diferenciada que tienen al arribar los años setenta y los posteriores. No analiza por supuesto la versión desde los países del sur que fuimos colonizados y cuya idea de cultura trasciende reflexiones de los países del norte.

Zygmunt Bauman, señalando las ajustadas reglas científicas de los antropólogos para crear conceptos y cita a W. J. Mackenzie (2010) que dice:

Los norteamericanos tenían que trabajar sobre todo con lenguas y artefactos y sobrevivientes individuales, (de las culturas alternas, subrayado nuestro) mientras que los británicos se podían sentar y observar tranquilamente, en medio de sistemas sociales superficialmente tocados por el gobierno británico. (p.96)

La recolección de la información y la clasificación también tienen enfoques diferentes para crear el concepto. Los norteamericanos llamaron *cultura* a lo que veían o, más exactamente a lo que imaginaban ver de los informes individuales. Los británicos, organizaron datos en una red a la que llamaron *estructura social*. Ambas academias perseguían un objetivo, ¿hasta qué punto y en qué aspectos la conducta de un pueblo o grupo era diferente a la de otro? ¿Cómo podría afectar el desarrollo de sus países el contacto con los o las otras?

Sin embargo, luego de la segunda Guerra Mundial, los conceptos teóricos con los que nutrían sus modelos explicativos y ordenadores eran diferentes para hablar de desarrollo. Zygmunt Bauman, sociólogo polaco, agrega (2010)

Para los británicos, el conjunto en el cual deberían encajar las conductas individuales, es un grupo de individuos entrelazados; para los norteamericanos, es un sistema de normas entrelazadas. En primera instancia, los británicos querían saber por qué y cómo se integraban los pueblos; los norteamericanos sentían curiosidad por las formas en que principios y normas colaboraban o chocaban. (p.96)

La anterior digresión sobre estudios de área y luego estudios culturales es necesaria para los asuntos de mujeres académicas objeto de esta tesis, por la mirada con que cada una de las corrientes se hacen del otro o la otra. ¿Cómo las estudiamos como sujetas sociales? ¿Cómo un grupo de individuos entrelazadas es capaz de transformarse en agentes de cambio? O bien ¿Cómo las normas o principios institucionales que las hacen colaborativas o críticas de las mismas? ¿Un énfasis en estructuras, en sujetas que son agentes de cambio? ¿Cómo?

En el contexto de esa narrativa de sujeto diferente al tradicional masculino, blanco y universal, la vertiente académica norteamericana, deliberó sobre el nombre y sentido que se daría a las investigaciones sexuadas cuando querían hablar de un sujeto mujer: “estudios de la mujer”, “estudios de las mujeres”, “estudios feministas” o “estudios de género”. Estas digresiones no son retóricas, se buscaba la construcción de un sujeto histórico nuevo. A decir de la historiadora feminista, Marysa Navarro (1998) cada nombre tenía:

Aspectos positivos y negativos: lo positivo del nombre de *estudios de mujeres* es que anunciaba desde el primer momento que el foco de ese nuevo campo de investigación eran las mujeres como grupo y en toda su diversidad. Las que querían utilizar *estudios de mujeres* lo preferían a *estudios de la mujer*, porque usar el singular significaba borrar diferencias que existen entre ellas para convertirlas en un bloque histórico. El aspecto negativo de ellos es que se hacía sin tomar en cuenta a los hombres. Lo positivo de *estudios feministas* era que reflejaban las conexiones entre el feminismo como movimiento político con lo académico, pero, lo negativo era que parecía reducir el movimiento académico a un movimiento político. Para el pensamiento científico clásico, le restaba objetividad y descartaba los esfuerzos feministas al demarcarlos en función de la experiencia y no como enunciados verificables. (p.11)

La secuencia del desarrollo analítico de los Estudios Norteamericanos inicia con la publicación en inglés, en 1975 del trabajo *El Tráfico de Mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo* de la antropóloga feminista Gayle Rubin entablando un diálogo con Marx, Freud, Lacan, Engels y Levi- Strauss para aportar a las disquisiciones teóricas sobre la naturaleza y origen de la opresión y subordinación de las mujeres definiendo de manera preliminar (1997):

Un sistema sexo-género es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas. (p.37)

La también, antropóloga Michelle Rosaldo (1980) deslinda la parte biopsicológica y la parte socio-cultural al comentar:

Me parece entonces que el lugar de la mujer en la vida social humana no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta donde se localiza. (p.40)

Hablar de sistema sexo-género dentro de la lógica binaria que separa lo bio-psicológico de lo socio-cultural y facilitar la descripción de una organización social de la sexualidad y la reproducción biológica en las convenciones, normas e imperativos morales del sexo, en el género, será posible hasta que se defina la categoría género. Gayle Rubin (1997) sólo pone atención a las condiciones de producción de la mujer como sujeto subordinado cuando parafraseando a Marx se pregunta:

¿Qué es una mujer domesticada? Una hembra de la especie. Una mujer es una mujer. Una explicación tan buena una como la otra. Sólo se convierte en doméstica, esposa, mercancía, conejita de playboy, prostituta o dictáfono humano en determinadas relaciones. (p.36)

La definición de género con significado socio- cultural que el cuerpo sexuado asume, se deriva de la enunciación que la historiadora norteamericana Joan W. Scott (2007) logra integrar en dos partes y varias sub-partes, relacionadas, pero analíticamente distintas que nosotras hemos abreviado de la siguiente manera:

- a) El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos. Con cuatro elementos.
  - 1º. Símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples y contradictorias. ¿Qué evocan, cómo y en que contextos?,

2º. Conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos en un intento de limitar y contener posibilidades metafóricas y se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales, políticas de salud, entre otras.

3º. Análisis del debate o reflexión de las posturas normativas existentes, para no verles como algo fijo sino como parte del conflicto político y constructivo de las instituciones, sean familia, escuela, mercado laboral o político.

4º. Cómo se han construido la identidad de género individualmente, no sólo psicológicamente sino en relación a las actividades, practicas, organizaciones y representaciones culturales.

- b) Para enfatizar, Joan W. Scott asume que “El género es una forma primaria de relaciones significativas de poder. En el efecto del género y su función legitimadora del poder asegura que este, el género, implica la concepción y construcción del propio poder”. (p. 289)

Pierre Bourdieu (1991), concuerda con la autora Joan Scott, cuando menciona que el género estructura la percepción y la organización concretas y simbólicas de toda la vida social. Así mismo la antropóloga feminista mexicana, Marta Lamas (1997) se permite denominar:

Género a la manera en que cada sociedad simboliza la diferencia sexual y fabrica las normas e imperativos morales de los que deben ser mujeres y hombres, de lo que es propio de cada sexo. (p.11)

En el proceso de construcción del género toman forma un conjunto de prácticas, ideas, discursos, imaginarios y representaciones sociales que reglamentan y

condicionan la conducta objetiva y subjetiva de las personas atribuyendo características distintas a cada sexo. Dicho de otra manera, el género como categoría de análisis invita a poner atención en las relaciones sociales que asignan papeles diferenciados a las mujeres y a los hombres, a los estereotipos que les encasillan y así desarrollar estudios con mayor precisión.

Los estudios científicos con visión de género en esta vertiente de los estudios feministas, deberán entonces, identificar, describir, reflexionar, entender y cuestionar acerca de la forma en que se organizan las relaciones sociales con base en las diferencias sexuales. Argumentando sobre un orden de género condicionante de las formas en que se viven en lo público y lo privado las relaciones interpersonales y la existencia cotidiana.

Sin embargo, la realidad se adelanta, en los años noventa del siglo XX arriba una sociedad global a la que estudiamos con conceptos como: “globalización” o “sistema mundo”. ¿Se termina la dicotomía occidental y oriental? El universal humano es sociedad mundial. ¿Dónde queda, por tanto, la idea de sujeto de las dicotomías tradicionales? ¿Cuáles son los principios de asociación que se necesitan para hacer habitable el planeta? Ante sociedades abiertas de par en par, desde un punto de vista material e intelectual, ¿Cómo se concreta la condición humana contemporánea de las mujeres y de los hombres?

En el tema que nos ocupa, la voz de la filósofa Judith Butler (2001) apunala la necesidad de deconstruir y superar la dicotomía que establece la noción sobre el sistema sexo-género y entablar opciones de vida más flexibles, no arraigadas en los

roles sociales de la heterosexualidad y el falo-centrismo obligatorio. Establece un vuelco al estudio de las ideas del sistema sexo-género y la paradoja de la diferencia sexual. Cuestiona la interpretación de *género* como la mirada cultural del *sexo* y de aquellos estudios que insistían en la inevitabilidad de la diferencia sexual. Análisis que presupone que el *sexo*, es un elemento tributario de anatomía que no era cuestionada, es algo natural, que no depende de las configuraciones socio-históricas. Ella se pregunta (2001, p.28) ¿Ser mujer es un hecho natural o una actuación cultural? O ¿Se construye esa naturalidad mediante actos performativos?

Judith Butler (2001) al cuestionar el régimen de la heterosexualidad obligatoria propone un sistema: sexo-género-deseo marcando que:

Presentar las categorías fundacionales del sexo, género y el deseo como efectos de una formación específica del poder requiere una forma de cuestionamiento crítico que Foucault, reformulando a Nietzsche, designa como genealogía. (p.29)

La propuesta de la autora, sin negar, la utilidad de los procesos de formalización del estudio del género, recurre a la verdad interna del deseo femenino, vuelve la mirada a una identidad sexual genuina o auténtica que la represión socio-cultural ha mantenido oculta. Utiliza para entender el nuevo orden de género, la técnica histórica genealógica y mostrar alternativas al significado dominante. Michael Foucault (1977) propuso la técnica y la presentaba como una “contra-historia” para dar cuenta de la construcción de saberes, discursos, posición del sujeto entre otros elementos y emplazar al discurso del poder científico tradicional. La formulación de las preguntas el recuento de los hechos y la escritura de las ideas. De la postura foucaultiana niega rotundamente la uniformidad y la regularidad de la historia y



destaca la irregularidad y la inconstancia de la verdad “única” derribando la noción de que la historia progresa en un orden lineal.

Judith Butler (2001, p.37) también alerta, adoptando las propuestas de Donna Haraway, en el supuesto de una cierta identidad política colectiva y homogénea de la categoría mujeres. El discurso intentando la universalidad y unidad para buscar la emancipación queda atrapado en las estructuras jurídicas del lenguaje y de la política que hoy día, constituyen el campo actual del poder. Tarea pendiente, sin lugar a dudas, formular como nos preguntábamos renglones atrás ¿Dónde queda la idea de sujeto en la globalización? ¿Cuáles son los rasgos a ponderar? ¿Es un sujeto dislocado, fragmentado?

Las relaciones de poder que están construyendo el orden de la globalización conminan al pensamiento científico a revisar sus narrativas y sus formas de elaboración y diálogo con la categoría género. Ya que, dialogar en género es hablar de un tipo de relaciones de poder dentro de este orden, es entender que las narrativas son históricas y viven en cuestionamiento al formarse realidades sociales que puedan subvertirlas y transformarlas. Hoy día los sujetos están cambiando, cambian de ubicación, ahondan diferencias o se buscan mínimos de acuerdo, se imbrica el género con la raza, la etnia, la clase o la edad y complejiza los estudios sobre la participación de las mujeres en el desarrollo de los pueblos.

Observar la historicidad constitutiva de las reglas, en las ciencia, se presenta como una oportunidad política que a últimas fechas ha sido utilizada por colectivos humanos que cuestionan los estamentos jurídicos, los imperativos culturales,

religiosos, sociales, en fin ir deshaciendo un orden donde la identidad humana, no sea sólo el Hombre como sinónimo de Humanidad, ni la idea de sujeto binarios como la única existente y todo ello, obligará a nuevos planteamientos teóricos de los feminismos.

### **2.2.2 Aportaciones de la vertiente franco-ibérica.**

Terminada la Segunda Guerra Mundial, España no es admitida en la ONU, porque a pesar de que el General Franco mantuvo una política oficial de neutralidad, colaboró con el gobierno alemán. Su gobierno y el de Mussolini en Italia, son considerados dictaduras de tipo conservador, católico y anticomunista. España cayó en una especie de sociedad cerrada por el rechazo de las demás naciones a aceptar las condiciones del franquismo.

Francia, por otro lado, sufrió pérdidas materiales y humanas enormes, la reconstrucción les mantuvo en constantes tratados financieros, políticos y luchas sociales internas. En 1947 se instala la IV República que pretende un pacto social, renovado, pero será hasta 1958 que el general Charles De Gaulle y su equipo, dan nacimiento a la V República y a una nueva constitución intentando finalizar la inestabilidad económica política y social del país consecuencia de las guerras en territorios de sus excolonias, en especial en Argelia y por las turbulencias intelectuales y políticas sobre los estilos de democracia discutidos en esa época.

En un estado-nación como en el otro, el ambiente estaba cruzado por las reformas políticas que permeaban los acontecimientos económicos de la reconstrucción y el crecimiento económico, por las demandas obreras, la migración interna al menos

en Francia, la gente salía de los espacios rurales a las ciudades que fueron las primeras en contar con apoyos de financiación. A pesar de la destrucción material y el desamino social se buscaba el nuevo orden europeo donde las mujeres, aun estando en el epicentro de las crisis eran vistas, solamente, como defensoras de la sobrevivencia de las familias.

El pensamiento en los años inmediatos a posguerra, desde las mujeres, de esta vertiente franco-ibérica está impregnado por dichos aconteceres políticos y de la discusión académica filosófica sobre el Ser y la identidad humana. Ambiente de la figura intelectual de Simone de Beauvoir y su obra *El Segundo Sexo* publicada en francés en 1949.

Toda una argumentación sobre cómo es necesario que sean entendidas las mujeres desde y para las mujeres, proveerá un impulso renovado al ciclo de reivindicaciones de igualdad de las mujeres. Para esta vertiente los esfuerzos sobre igualdad, con la Ilustración como primera ola y posteriormente como segunda ola con el sufragismo y al acceso a la enseñanza superior y una tercera ola a partir de la posguerra hasta nuestros días.

Para los años cincuenta se había logrado la incorporación de las mujeres al trabajo pagado, lo que significaba una ligera autonomía, para un grupo de ellas; sin embargo, en el imaginario social, el casamiento, el hogar y la maternidad seguían siendo la prioridad normativa de la identidad femenina. Incluso se promovía una maternidad amplia, buscando el equilibrio demográfico y el consuelo de los soldados que regresaban de la guerra con heridas físicas y psicológicas. En pocas palabras, se

necesitaban mujeres dispuestas a *ser para los otros*. Simone de Beauvoir (1999, p. 234) lo expresa diciendo: Todo compromete a la mujer a desear fervientemente gustarle a los hombres.

Para la filósofa francesa, las mujeres de los años cincuenta, se encuentran en una relación ambivalente, por un lado, del vasallaje desentrañado por Hegel y su dialéctica del amo y el esclavo, por otro, una lucha ética por el reconocimiento, de ser humanas, esperando que “el otro” les reconozca y ellas se reconozcan en los y las demás. Ella, Simone de Beauvoir (1999) define la identidad de la mujer comentando:

*La mujer se conoce y se escoge no en tanto que existe para sí, sino en la medida en que el hombre, entiéndase la cultura patriarcal, la define, situación de posición que se desplaza dialécticamente cuando las mujeres salen al trabajo pagado. La dinámica de las posiciones de amo-esclavo cambia de situación. La esclava se desplaza de su posición y des-sitúa la relación con los varones, al existir un cambio material, con el trabajo pagado, la autoconciencia de ellas, también cambia. (p.236)*

Se entiende que, a partir de los años inmediatos a la terminación de la Segunda Guerra Mundial, la identidad inicial de las mujeres tendía a estar alterada respecto a su representación social previa. El sujeto pasivo y dependiente, cuya función reproductora era primordial había cambiado y no resultaba conveniente a la sociedad patriarcal del momento que buscará en los medios, en especial en las revistas fomentar una imagen de “ama de casa”. Como sabemos, la reproducción humana y las relaciones afectivo-sexuales de las y los humanos, contienen imaginarios y representaciones del sistema sexo-género a través una situación de posición para las mujeres como madres, hijas, esposas, hermanas, como sujetos

pasivos, para los hombres como fuerte, proveedores, jefe del hogar, como sujetos en primera persona. Es difícil encontrar análisis de un sistema sexo-género-deseo, como es la propuesta de Judith Butler, en épocas actuales. Al aparecer mujeres trabajadoras con ingresos producto de una acción validada socialmente como productiva o creadora de valor, las convierte en sujetas activas con las posibilidades de criterios propios como los hombres. ¿Qué hacer? ¿Qué decir? ¿Cómo se perciben algunas mujeres en esta contradicción? Las posturas académicas tomaron camino en la búsqueda de explicaciones de esta nueva realidad donde se han dislocado los convencionalismos de la feminidad y la masculinidad.

Para dar cuenta de este fenómeno, hacemos una apretada síntesis del tomo II de la obra *El Segundo Sexo* (1999), denominado, *La experiencia vivida*.

- Parte del principio existencialista de que, la existencia precede a la esencia y explica entonces que se llega ser mujer a través de mitos, normas y reglas construidas por los sujetos de conocimiento masculinizados y no por algo con que se nace.
- Argumenta que una postura heterónoma, con imperativos que están fuera de la mujer misma donde la condición de su voluntad interna, no decide, la define. Aparece entonces mujer como un sujeto pasivo y dependiente no como un “yo”
- Amalgama lo teórico, lo político y lo personal para visibilizar a *la* mujer como sujeto sexuado, con necesidades y voz propia en un mundo donde ha conseguido cierta independencia económica y descubre la necesidad de

sostener una reflexión académica rigurosa con visión de género para desarrollar una práctica política distinta al modelo masculinizado.

- Más, está cierta, que no es suficiente la libertad económica la que necesitan las mujeres, precisan de una autonomía existencial e integral, ubicada en los campos cultural, social, ideológico, religioso y personal para conformar el sentido de una independencia como autonomía.
- Sólo así, la mujer será imaginada y se podría visualizar como un ser con capacidad de trascender y de construir cultura desde su propia *praxis* y manera de ver el mundo.
- Por ello la frase *no se nace mujer, se llega a serlo*, por la vía de su reconocimiento, de la capacidad de decidir sobre su cuerpo con autonomía, responsabilidad y libertad, es contundente.

Consideramos probable que Simone de Beauvoir no fuera consciente de la magnitud de su esfuerzo cuando escribió *El segundo sexo* y el resto de su obra a partir de este texto. Ella como las y los grandes clásicos, tiene un material que le distingue y marca intelectualmente. Para los feminismos, *El Segundo Sexo*, tiene un antes y un después en el pensamiento de la autora y de las demandas de emancipación sexual, reivindicación de la autonomía de las mujeres y el uso de sus cuerpos, el aborto terapéutico, entre otras. Así, la agenda feminista, a partir de esta obra, no se concentra sólo en las vindicaciones como era la búsqueda de la educación o del sufragio, trasciende a buscar nuevas explicaciones a la condición de subordinación de las mujeres y a dar cuenta de su pensamiento libertario.

Después de este texto, Simone de Beauvoir remarca su actitud comprometida con la justicia mundial y la búsqueda de una sociedad más humanitaria. Mantuvo prácticas contestatarias frente a las desigualdades del momento histórico. Vivió de su trabajo intelectual como escritora, conferencista o mujer de letras; desafió el totalitarismo soviético, analizó a los mandarines chinos, firmó a favor del aborto y vivió desafiando reglas, mitos y normas sexuales o de familia con prácticas contundentes desde la idea de un sujeto femenino autónomo.

Para la vertiente franco-ibérica, ella es una líder intelectual de la tercera ola del feminismo europeo. Ola que, incorpora también, análisis del movimiento identificado como feminismo radical americano, que publicara en inglés las obras: *La Mística de la Feminidad* de Betty Friedan (1963) *Patriarcado* de Gerda Lerner (1990 en español), *Política Sexual*, de Kate Shulemith Firestone (1972), Millett (1970), y *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista* obras todas, en que las mujeres se presentan como sujetas activas buscando o dando respuestas al orden sexo-genérico del momento en los países del Norte.

La postura reflexiva de la tercera ola, se expande a Italia mediante los congresos y centra el foco de sus investigaciones, por un lado, en la exploración sobre el fracaso de una teoría de la modernización que entendía el desarrollo como un proceso de cambio evolucionista y unilineal que decía sacaba a las sociedades de una condición premoderna a través de la industrialización y el crecimiento mediante una serie de etapas y los impactos que esto causaba en las mujeres; por otro, en ahondar sobre la idea de sujeto autolegisador que aparece en las constituciones liberales y se traduce en clave ética como sujeto moral, autónomo que se da a sí mismo la ley. El

nicho de apoyo intelectual estaba a la izquierda, empero, los nuevos estudios de las ciencias sociales develaron posturas ortodoxas de esta línea que la contracultura del sesenta y ocho fiscalizaría con lupa. El feminismo italiano, toma derroteros que en este trabajo no se analizan.

En un afán dialógico-interpretativo, las propuestas feministas se detallan desde el enfoque de la doctora Amelia Valcárcel (2008), para quien:

El feminismo, como filosofía política y también como práctica, ha tenido tres grandes etapas: feminismo ilustrado, feminismo liberal-sufragista y feminismo contemporáneo. La primera abarca desde los orígenes barrocos hasta la Revolución Francesa; la segunda, desde el Manifiesto de Seneca Falls (1848) hasta la Segunda Guerra Mundial y en la tercera, que comienza en el 68, seguimos viviendo ahora que entramos al siglo XXI. ( p. 56)

El feminismo ilustrado toma impulso con el discurso de la igualdad, del contrato social y el sentido democrático de Estado de ciudadanos educados. *Vindicación de los derechos de la mujer* de Mary Wollstonecraft publicada en 1792 y la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* de Olympe de Gouges aparecido en 1791 circulan en cerrados círculos intelectuales interrogando a los principios liberales cimentados en el esquema rousseauiano de educación para Emilio y Sofía y sociedad contractual, demandando derechos civiles consagrados en educación formal y ciudadanía para las mujeres.

El feminismo liberal–sufragista nutre su agenda de las ideas del feminismo ilustrado, de las abolicionistas y contra el tráfico de esclavos y esclavas, además de las propuestas de un “segundo liberalismo” representado entre otros autores por



Harriet Taylor y John Stuart Mill que ahondan en las concepciones de libertad individual, individuo y su articulación comunitaria para construir el concepto de interés común sobre el de voluntad general existente. En esta ola trabajan al menos tres generaciones de mujeres exigiendo los derechos ciudadanos, educativos y políticos.

La tercera ola de los feminismos comienza en el 68, y para Amelia Valcárcel, seguimos viviéndola ahora en el siglo XXI. Los esfuerzos teóricos y políticos giran en torno a una revisión de los logros obtenidos de olas anteriores: ciudadanía, educación y voto, anclados en los principios de libertad e igualdad.

Al estudiar los cambios en las concepciones políticas que implicó el sesenta y ocho, así como la revolución intelectual en pensamiento y formas de enseñanza. La estudiosa española Rosalía Romero Pérez (2010) apunta con gran acierto que:

La amplitud de ideas y corrientes del sesenta y ocho y del feminismo ayuda a explicar su éxito y su expansión; a grandes rasgos porque se generan dos líneas básicas de pensamiento y actuación: la pro-institucional y la contracultural. (p. 3)

La postura pro-institucional apoya el diseño del nuevo estado del bienestar y la aparición de nuevos estilos valorativos desde los estados y sus políticas públicas que obliga a considerar a las mujeres en el desarrollo. En cambio, la contracultural aprovecha los cambios tecnológicos en medicina, la píldora, sobre la sexualidad, la procreación, la comercialización de los anticonceptivos, para incorporar los derechos sexuales y reproductivos y una renovación legislativa que registre esos derechos.

Al calor de los debates políticos surgidos tras la Segunda Guerra Mundial y hasta los años ochenta del siglo XX, por primera vez se observa la obtención del sufragio universal para las mujeres, la elevación de los niveles educativos de la población total y femenina en particular, la salud lograda en muchas áreas del planeta y unas políticas públicas que institucionalizan un estilo de modernidad y de individualismo. En este clima de debates sobre el rol de las mujeres, se enfatizan dentro de los feminismos tres posturas políticas diferenciadas para enfocar la atención que los imaginarios del momento tienen sobre las mujeres y por tanto, encaminan sus prácticas y estrategias para favorecerles.

Al respecto, Sandra Acker (1995) nos habla de dichas posturas: la liberal, la marxista y la radical, que coinciden con las propuestas de las teorías políticas del momento y que hemos sintetizado de la siguiente manera:

- La postura liberal define la situación de las mujeres como desigualdad y postula reformas al sistema político existente que conduzcan a derechos y a la igualdad de oportunidades como política redistributiva. Instala las demandas por educación en todos los niveles educativos y la movilidad social.
- La postura marxista define la situación de las mujeres como subordinación opresiva; subraya las relaciones de clase y género, busca la liberación tanto del capitalismo como del sistema patriarcal y enfoca los intereses de las trabajadoras por sus derechos laborales; horarios, jornadas, guarderías, entre otros. Gracias a sus gestiones se tiene un día internacional de la mujer trabajadora *Ocho de marzo*.

- La versión radical, entiende la condición femenina sujeta a la sumisión y control de la sexualidad que les ha sido asignada en el imaginario social masculino donde las normas existentes las relegan a ser meras reproductoras. O sea, sus acciones van contra la institucionalización social de género del sistema patriarcal en sus distintas versiones porque teje relaciones de poder y normativas que naturalizan la sumisión. Son críticas a las prácticas de prostitución y pornografía permitidas por la doble moral del sistema, y a las imágenes y representaciones de las mujeres en la feminidad y a las masculinidades establecidas.

De igual manera las académicas de esta parte del mundo debatieron en sus congresos y encuentros de los años ochenta y noventa, las posiciones diferenciadas de lo que llaman el feminismo de la igualdad, y del feminismo de la diferencia al incorporar propuestas teóricas del psicoanálisis o de la hermenéutica, dentro de los marcos de las posturas políticas de la socialdemocracia, del liberalismo y del socialismo a la soviética. Desde España, la filósofa Celia Amorós (1994) apunta que el feminismo de la igualdad tiene sus premisas en la idea de universalidad ilustrada para enfatizar con ello, que todos los sujetos humanos contamos con estructuras racionales y nos regimos por el mismo código moral que evita la satanización de las mujeres por el hecho de ser mujeres.

Por tanto, el feminismo de la igualdad al defender estos orígenes ilustrados, se identifica como una práctica política, como *praxis*; polemiza y sostiene una ética universal, con normas universales que afectan a todo sujeto moral y autónomo e igual ante la ley y obliga a una reflexión sobre el modelo de sociedad justa e incluyente que

se pretende. La igualdad como un ideal ético tiene entonces, en ello, su dimensión filosófica y su dimensión política.

El feminismo de la diferencia apunta a reconocer un “nosotras” como sujeto psicoanalítico, bajo las propuestas de Lucy Irigaray que publicó en francés en 1974 su libro *Spéculum del autre femme* (Espéculo de la otra mujer). Habla de la recuperación de las mujeres sexualmente diferente al hombre, pero no como espejo sino como espéculo; sí, en vez de espejo, como Lacan propone, Lucy Irigaray habla de espéculo, la humanidad encontrará una realidad sexual en las mujeres, que no está vacía, sino una sexualidad rica y múltiple. El espejo sólo refleja imágenes, pero el espéculo es otro aparato que dilata cavidades del cuerpo y facilita la exploración del propio cuerpo sin reflejarse. La identidad de las mujeres quedaría entonces construida a partir de su sexualidad (que incluye sexo y más) y el valor de ellas estará por tanto considerado a partir de esa exploración y no de un reflejo.

Victoria Sendón de León (2000) en su artículo ¿Qué es el feminismo de la diferencia? Destaca que “el espejismo de la igualdad’ enfrentó un mundo androcéntrico con un espejo crítico, el de ‘la diferencia’ exploró con su *speculum* nuestras propias ignotas diferencias para, desde ahí, crear un mundo”.

Además, nosotras le tomamos como referente para resumir puntos de acuerdo y de desacuerdo de las dos posturas ya que en las prácticas diarias facilita el diálogo entre ambos tipos de feminismos:

1º El feminismo de la diferencia no es opuesto a de la igualdad, porque no son contrarios conceptualmente, matizan aspectos sobre el mismo fenómeno.

2º. El objetivo del feminismo de la diferencia es la transformación del mundo desde el cambio de vida de las mujeres desde su yo, de manera directa y micro, no así el de la igualdad que se esfuerza y enfatiza aspectos de cambio institucionales meso o macro-sociales.

3º El punto de partida, tanto estratégico como epistemológico, en ambas propuestas radica en la diferencia sexual.

4º Nuestra diferencia sexual respecto de los varones, no constituye un esencialismo que nos hace idénticas sino diversas.

5º El propósito de ambas corrientes no consiste en ser iguales a los hombres, sino en cuestionar el código secreto de un orden patriarcal que convierte las diferencias en desigualdades sociales. La igualdad se matiza en ambas posturas con diversa intensidad y ángulo de presentación.

6º Mientras que, para el feminismo de la diferencia, los cambios estructurales y legislativos pueden ser un punto de partida, pero no de llegada, para las teóricas de la igualdad dichos cambios son la meta.

7º Para ambas posturas, se busca instaurar un orden simbólico donde se introduzca la variable de la diferencia sexual en todos los ámbitos de la vida, del pensamiento, de la política. Así, para las teóricas de la diferencia, la categoría género es útil en tanto devela un sexo colonizado, más el énfasis en la diferencia instituye un orden simbólico.

8º La complicidad y solidaridad entre las mujeres feministas constituye nuestro bagaje político más poderoso. Postura compartida por ambas posturas del feminismo.

9º El objetivo del poder, dicen las feministas de la diferencia, no consiste en conseguir cargos para las mujeres, sino en lograr una representatividad sustantiva de mujeres que busquen un cambio, y no compartir una visión abstracta, propia del sujeto universal y neutro.

10º El pensamiento de la diferencia sustituye la lógica binaria por la lógica analógica, que tiene que ver con la vida y agranda las discusiones políticas de la igualdad.

Es preciso señalar que la vertiente franco-ibérica más reconocida en esta tesis, enfoca el feminismo de la igualdad, que cada vez polemiza menos con el de la diferencia y mantiene una cierta resistencia a utilizar el anglicanismo género que se deriva de *gender*. Amelia Valcárcel (2009) expone sus razones:

Eso que llamo ahora género y que, en efecto, es un barbarismo (aunque probablemente se acaba importando), es la forma corriente de análisis que delata la presencia del androcentrismo. Nuestra cultura es androcéntrica; eso quiere decir que relaciona primariamente con el varón todo lo que es propio y común de la especie, del mismo modo que dota de excelencia a lo que sea peculiar por viril. Agrega, *gender* para ser utilizado en la teoría feminista anglosajona, también ha debido cambiar su semántica previa. (p. 210)

### **2.2.3 Consideraciones de las vertientes en América Latina**

En la región latinoamericana de los años setenta, confluyen los conceptos de las vertientes anglo-americana y franco-ibérica con una manera de mirar diferente. Inspiran las investigaciones de la transformación social y política de las mujeres en situaciones de agrias dictaduras; o de las que viven reajustes por la industrialización con base en la sustitución de importaciones, que amplía y transforma la planta industrial interna, incrementa la oferta de trabajo para las mujeres y hombres de las ciudades y permite la formación de clases medias exigentes.

Sin embargo, América Latina es un sub-continente donde persisten varios mundos con cronologías y culturas diversas donde el peso del colonialismo y del desarrollo capitalista periférico amalgama a las clases medias y altas con sujetos sociales del campo que migran a la ciudad, periferias marginales en las ciudades cosmopolitas; diferentes razas y etnias, en fin, un mundo no sincronizado y poco homogéneo, viviendo con pocas oportunidades y recursos siempre escasos para asuntos urgentes y decisivos de las mujeres. Ello vuelve complicado un ordenamiento de las prácticas feministas.

La peruana Virginia Vargas (2002) advierte, además, que las condiciones políticas de cada país de este mosaico que es América Latina, donde se articulan contextos pre-modernos, modernos y posmodernos en la geografía socioeconómica de las naciones, con heterogeneidad étnica-cultural, hace que los intereses de las mujeres sean heterogéneos. Ello implica que, como veremos, que la manera de estudiar y practicar el empoderamiento de las mujeres no siempre se da a través de posiciones feministas abiertas o de ubicar el tema de género como el primero y

fundamental. Sino más bien, los estudios se centran en prácticas de mujeres, en el reconocimiento de los roles de las mujeres en la familia, o en las comunidades; o bien, cómo las interrelaciones del sistema sexo-género especial de esta zona geopolítica, las subordinan o coartan sus autonomías o libertades y esto choca con la colonización ideológica de cierto tipo de academia.

Por lo anterior, veremos que el desarrollo de los estudios feministas en el subcontinente latinoamericano se ha ajustado y acrecienta las aportaciones conceptuales y temporales de las vertientes de los países del Norte. Por la influencia anglo-sajona, maneja la formación histórica de dos olas: la primera, como el sufragismo, y la segunda, presente luego del sesenta y ocho, acepta las discusiones más centradas en el concepto género que sobre los feminismos. Del camino franco-ibérico recoge las concepciones de identidad del ser y poco a poco las influencias psicoanalíticas y hermenéuticas.

Contando con los beneficios de la metodología del *punto de vista*, se hace un esfuerzo didáctico de integralidad, que no, de uniformidad, para presentar las diversas vertientes ya que las expresiones teóricas y prácticas latinoamericanas se resisten a un tamiz único o generalizado. En forma diacrónica los argumentos de los estudios de esta vertiente se despliegan de acuerdo a los últimos años.

- *Años setentas y ochentas: momentos de auto-reflexión y organización.*

Los estudios de los feminismos latinoamericanos en los años setenta y ochenta los dibujan como un movimiento cultural más que económico-social *de viejo cuño*, se presentan como contracultura a la manera estudiada por Alain Touraine (2000,



p.112), que distingue teóricamente los movimientos culturales de los sociales, cuando explica cómo, en estos segundos, las acciones colectivas se delimitan por actividades más que por conflictos de clase: la dicotomía o conflicto de los sujetos está a favor o en contra de las élites que dirigen el cambio. Los movimientos culturales, se identifican más como acciones colectivas que cobijadas en los derechos humanos, pretenden disipar el sentido cultural hegemónico, el origen de pertenencia de las y los sujetos está organizado en redes temáticas que pueden estar atravesadas por las clases sociales, pero no necesariamente.

Si antes las sociedades eran entendidas como verticales, y ampliamente jerárquicas, ahora se vuelven relativamente más horizontales donde pareciera que la diversidad reemplaza a la jerarquía. Sin embargo, pueden imbricarse ambas: diversidad y jerarquías y complejizar con ello las reflexiones y las demandas de igualdad entre mujeres y hombres a la que se puede responder con segregación o integración y con actitudes de iguales sí, pero separados.

Dentro de este esquema imbricando y complejo, la consigna “lo personal es político”, representa el llamado político de las mujeres de América Latina de los setenta y ochenta, comprimiendo en sí dos universos hasta entonces imaginados y representados como separados e independientes: el privado y el público. Lo macro social y lo micro social abordados desde otra manera de pensar.

Estudiando las prácticas sociales de mujeres en América Latina, vamos a encontrar, como describe Elizabeth Maier (2006, p. 33), cuatro grupos de mujeres que

aparecen en las investigaciones: Grupos de conciencia, Grupos de madres, líderes vecinales y mujeres en espacios públicos convencionales.

Grupos de mujeres ilustradas en las ciudades, pequeños *grupos de conciencia* que se unen para reflexionar sobre las propuestas teóricas del “Norte” -llamase así a las ideas surgidas dentro de los países antes colonizadores, centrales desde la propuestas de la perspectiva de-colonial- y su condición de género. Universitarias y/o académicas, fuera de los claustros educativos o simplemente mujeres en una reflexión colectiva, dialógica y de rendición entre pares. Dichos grupos practicaron una especie de territorio autónomo poblado de semejantes e iguales, rechazando jerarquías y acuerdos con instancias de poder público: Estado, partidos, escuelas, organizaciones políticas como sindicatos y de los propios hombres. Construían una democracia directa y participativa con prácticas desde abajo, desde lo micro-social, desde su ser mujeres, pero en sus grupos. La problemática del poder y de la representatividad estuvo presente en su propuesta feminista, pero por supuesto, no correspondía con la establecida en el poder de afuera, de su sociedad. Combatieron el sentido de victimización que acompañó al descubrimiento de los mecanismos de opresión y exclusión de su condición de mujeres que los gobiernos y los organismos internacionales presentaban y que todavía aparece en los discursos de algunos personajes.

Grupos que estudiaban a Simone de Beauvoir apelaron al sujeto mismo, a su dignidad y autoestima como fuerza interna y grupal para develar roles y estereotipos instrumentados desde fuera de ellas. Pretendieron descifrar el orden patriarcal en la interpretación latina, se quedaron con inquietudes no resueltas. Reflexionaron, en

esos años, desde la psicología, la antropología, la política y la sociología la estructuración de género que les construye. Se fundan en la razón, en la identificación de sentido, en su capacidad de ser agente de cambio, descubren su individualidad, en el trabajo en el equipo de pares, y comienzan a transitar, con nuevas prácticas políticas.

En esos mismos tiempos, en los países con dictaduras militares como Chile, Argentina, Brasil, Guatemala, las relaciones de violencia apremian a colectivos de mujeres a radicalizarse, pero políticamente no declaran perspectivas feministas. *Las Madres*, emergieron de las entrañas de la represión, para exigir públicamente la devolución de sus hijos o hijas u otros familiares. Siguiendo los argumentos de Elizabeth Maier (2006, p. 37) impulsadas por la maternidad tradicional, ellas salieron de su claustro privado, llevando sus angustias y dolor a las calles, campamentos militares o centrales de policía, confrontando en la práctica el poder simbólico a los regímenes autoritarios del capitalismo colonial y patriarcal. En Buenos Aires, las *Madres de la plaza de mayo*, en el Salvador *Las Comadres* rastreaban los cementerios clandestinos, buscando a sus deudos; en México, el comité *Eureka*, realiza las mismas demandas, su militancia de madres valientes, en colectivo rebasó su propia identidad materna, su participación política, sus prácticas y estrategias, son las semillas de las demandas de derechos humanos que el día de hoy re-surgen en México de donde nunca se han ido.

Otro de los frentes de organización femenina de la que se nutre el incipiente trabajo académico de la región, son las mujeres de los sectores urbano marginales, que se organizan para agilizar los trámites burocráticos sobre los servicios públicos,

conocido como feminismo popular. La precariedad de sus condiciones materiales y morales, intensifica y extiende su rol doméstico, sus parejas masculinas no se oponían a estas agencias porque consideraban que los problemas diarios de la casa y la familia correspondían a las funciones femeninas. De aquí nacen muchos estudios descriptivos sobre las jefaturas femeninas o las líderes vecinales.

Se cuenta además con el análisis de grupos de mujeres en los espacios públicos tradicionales; sindicatos, partidos e instituciones gubernamentales, donde los *intereses prácticos* salariales o de acoso sexual, discriminación laboral les motivaron, al inicio, sin conciencia de género a organizarse por demandas de mejoras de vida familiar. Las prácticas asociativas entre mujeres políticas de diversos partidos, desbordaron los estatutos de estas instituciones y llevan los temas de género a las políticas públicas, sin acuerdos de las cúpulas partidarias.

Por otro lado, el enfoque clasificatorio de la estudiosa Virginia Vargas (2006, p. 95) dentro del amplio movimiento de mujeres en América Latina habla de tres tipos de estudios. La académica feminista que en el cono sur se inicia en los albores de los años ochenta, la popular (la autora coloca aquí a las madres y los grupos marginales) y la que emerge de espacios políticos tradicionales.

Se descubre en las investigaciones que muchas mujeres dedicaron esfuerzos de organización y prácticas políticas como trabajadoras, no como mujeres en el sentido feminista del término, el empoderamiento tenía un tinte más de necesidad grupal, como indígenas explotadas o como mujeres–madres, hasta que, en los ochenta el ajuste estructural apretó aún más la discriminación en el espacio doméstico y en los

públicos, con nuevas formas de violencia hacia las mujeres. Es entonces, como dice el título del libro de Rigoberta Menchu, *Así me nació la conciencia*. A fuerza de vivir la opresión de género, la dictadura militar, la marginación y el subdesarrollo que la mirada y la práctica se deslizaron a posiciones feministas de forma abierta y declarada en varios espacios sociales desde lo individual o personal.

El discernimiento objetivo de las investigaciones sobre las prácticas sociales y aconteceres femeninos en y desde América Latina es confrontado por pensamientos androcéntricos que descalifican el término feminismo que se percibía y se percibe cargado ideológicamente y poco científico. Partir rompiendo barreras de las disciplinas y de sus categorías, la perspectiva perturba parámetros dentro de los que se permitía llevar a cabo un debate académico, esta ruptura implica costos. Reflexionar sobre el “sistema sexo-género” en los países de América Latina y establecer prácticas que trastoken los dispositivos y normas de un orden establecido siempre inquieta.

Tal vez, por esta razón, entonces, la académica Virginia Vargas (2002,2006) caminó usando la categoría de género en investigaciones aplicadas muy de la mano a propuestas de etnia, raza, clase, marginación, subdesarrollo. O tal vez deba verse como un avance interdisciplinario y temático de mayor profundidad. De la misma manera, Julieta Paredes (2014), Gisela Espinosa y Lorena Paz Paredes (1888), Hilda Salazar (1996), Patricia Artía Rodríguez (2001) o Ixkic Duarte Bastián (2002) entre otras personas, investigaron, describieron y propusieron sobre el machismo como la forma especial de patriarcado en la zona, la violencia de género y el alcoholismo. La creciente feminización de la pobreza o el aumento de jefaturas femeninas en los

hogares a raíz del desempleo masculino, la migración, las versiones indígenas, de la negritud, ambientalistas y la focalización de las políticas de estado, la doble o triple jornada. La re-conceptualización con óptica de género de las políticas públicas apoyadas en la asistencia externa de los programas internacionales de ayuda al desarrollo, la economía del nuevo orden mundial que está en construcción y cómo impacta en las mujeres.

- *Años noventa en adelante: se cuenta con un despertar social y es época de institucionalización y nuevos nudos teóricos.*

La llegada a la Cuarta Conferencia Mundial de Pekín 1995, organizada por las Naciones Unidas, presenta la oportunidad de cotejar investigaciones o posiciones con propuestas diversas desde, esencialistas, religiosas, de los feminismos de la igualdad, del feminismo de la diferencia o de estudios de género institucionales o bien del feminismo civil de las ONGs. Este amplio espectro de debate político se resume en la agenda de 14 puntos que los estados miembros de la ONU acordaron y firmaron cumplir a favor de las demandas femeninas.

Por supuesto que al politizar asuntos que eran considerados del espacio privado, sale a la luz la ideología sexista dominante del orden de género internacional, que propone el control del cuerpo de las mujeres y la sexualidad de las mismas; los sesgos de género en el mercado laboral, la feminización de la pobreza y las identidades etarias, los obstáculos formales sutilmente manejados en la política, en el poder patriarcal. He instala el imaginario colectivo, la idea del movimiento feminista como un espacio cerrado y sectario, un lugar donde mujeres solas, odian a

los hombres y dan vuelo a sus frustraciones. La reacción de los grupos de mujeres ante esta embestida ideológica, las obliga a modificar la postura cerrada y aceptan la participación abierta en los espacios públicos que anteriormente como *grupos de conciencia* rechazaban. La academia se hace más visible y se compromete políticamente a investigar la aplicación de la agenda.

La figura de género, como categoría y análisis de trabajo, atizó procesos de auto descubrimiento y valoración personal en grupos de mujeres o mixtos y a su vez fue permitiendo en la academia, el reconocimiento de saberes desde, para y sobre las mujeres tejidos con la nueva mirada. Se fueron dando diferentes modelos de prácticas educativas e investigativas, intentando seguir el modelo de democracia política feminista con debates, seminarios, encuentros o esfuerzos de institucionalización universitaria.

Los múltiples rasgos estructurales de los Estados en la región latinoamericana y el entorno político, de alianzas, conexiones e intersecciones sociales y culturales de los pueblos siguen dando material para que la academia analice ahora los feminismos, sus demandas de igualdad de género en tejidos de política real. La construcción de conocimiento feminista sigue dando frutos, ahora en el campo de la “nueva economía”, por la vía de una rigurosidad analítica de estudios de caso que operan con el concepto sociológico de modelos intermedios propuestos desde 1949 por Robert K. Merton (2003) cuyos criterios metodológicos y teóricos apoyan las explicaciones sobre los sesgos sexistas y androcéntricos de las ciencias y las prácticas sociales que este trabajo pretende dejar más claros.

#### **2.2.4 Aportaciones de la vertiente mexicana.**

El abordaje sobre la vertiente mexicana busca trazar un ordenamiento crítico que logre, por cuestiones de ética profesional, subsanar la experiencia situada de la que escribe sobre las académicas, y, segundo, reconocer que lo cercano, resulta difícil de analizar por esa, necesidad de prudente distancia, que debe existir entre el objeto de estudio con la persona que reflexiona esta tesis.

Las miradas académicas sobre el quehacer de las mexicanas se logran cuando en las universidades se trastoca el saber científico sacudido por los movimientos, obrero y estudiantil de los años sesenta y setenta y por el arribo de mujeres feministas a estos espacios. No se construye una propuesta teórica acabada, propiamente como tal, sino más bien, se da una investigación aplicada sobre los conceptos de sexismo, patriarcado, subordinación, naturalización, sistema sexo-género entre otros. Optan por el análisis de la representación de mujeres, de la historia sobre su participación en los espacios públicos y así dan sentido diverso, a la pluralidad de estratos, etnias, clases sociales y preferencias sexuales de esta población estudiada por la ciencia masculinizada como minoría.

La historiografía mexicana de género que se consultó, ordena el conocimiento sobre ellas como protagonistas individuales o trabajando en grupos a partir de los años setenta del siglo XX, destacando las acciones que realizan en los espacios públicos. Manifiesta con claridad el espíritu transgresor y subversivo de sus demandas y propuestas porque encierran un potencial de justicia y libertad de género casi siempre unido a propuestas de liberación social globales.



En el orden de la exposición de la vertiente mexicana, hemos optado por una sucesión cronológica combinando aspectos descriptivos y explicativos de las distintas prácticas de mujeres, no forzosamente mujeres académicas. Los estudios sobre este subgrupo, son demasiado recientes, a partir de los años noventa dentro de los procesos de resignificación del lugar de las universidades en las sociedades del conocimiento, de la estrategia de transversalidad de la perspectiva de género en la educación superior y del cuestionamiento sobre los cambios necesarios en la educación que develan a las y los sujetos sociales, buscando entender los aspectos macro políticos del sistema y la inclusión de las mujeres.

Por tanto, la narrativa del orden que hemos elaborado conecta la participación pública de las mujeres y su relación con actos educativos o demandas a las sociedades para ser sujetas de sus propios derechos. Veamos:

- Antecedentes a los años setenta.
- Década de los setenta: el activismo.
- Década de los ochentas: auto-reflexión crecimiento organizativo, academia.
- Años noventas: Agenda, académicas y alianzas estratégicas.
- Años que van del siglo XXI: institucionalización y nuevos nudos.

Antecedentes a los años setenta.

Desde Sor Juana Inés de la Cruz, pasando por las avenidas de la Independencia con Doña Leona Vicario, la Constitución de 1857 y las Leyes de Reforma; encontramos trabajos de investigación unos que señalan el tenaz deseo de

estudiar de las mujeres, de laborar en espacios públicos sin el estigma de ser mujeres de la calle, de enfrentar pequeñas o grandes batallas para eliminar prejuicios, prácticas y simbolizaciones que las colocan como ciudadanas de segunda clase. Otros de juzgarles con las normas y reglas de la época. Desde los movimientos sociales con sus demandas políticas al derecho a la educación formal, a la salud y a la participación en grupos públicos, las mujeres lograron consolidar círculos literarios, o bien, estar en la práctica como periodistas en las guerras. Todas estas prácticas al hacerse visibles, en la historia nacional contribuyen a replantear los imaginarios sobre la feminidad culturalmente valorada o temida de la época.

Se reconoce que durante la segunda mitad del XIX, la gran mayoría de las mujeres mexicanas, no tenían acceso a la educación formal, ni a los espacios públicos. Debido a ello en el proceso de secularización liberal, los juaristas necesitaron su apoyo político para la formación de la nueva nación; hicieron, por tanto, algunos cambios a su favor. Se fundan escuelas de oficios mujeriles y escuelas normales. En pleno Porfiriato, se recrea el espacio universitario donde en forma selectiva y llena de obstáculos materiales y morales llegan algunas mujeres convencidas del impulso emancipatorio de la educación. Convergen tanto, la necesidad política de su participación en la construcción de la nueva nación liberal y el deseo de ellas por estar en espacios muy masculinizados.

Los Congresos de Yucatán de 1906, contaron con el visto bueno de la corriente liberal del Carrancismo, y plantean la situación de las mujeres como desventaja, exigiendo las reformas al sistema político existente para lograr la igualdad mediante la ciudadanía. Análisis como el de la doctora Enriqueta Tuñón (1995) dan

cuenta de los prejuicios para asistir al congreso, personas honestas y con cierto grado de educación, situación sin duda, limitante para la época, ¿Cuántas mujeres sabían leer y escribir?

Las propuestas consensadas y asentadas en las conclusiones de estos congresos para pretender la libertad e igualdad de las mujeres respecto a los hombres quedaron en:

- Igual tipo de conocimientos en la escuela primaria para niñas y niños y no diferentes planes de estudio.
- En el divorcio voluntario de los padres debería establecerse que ambos adultos necesitaban convenir qué tipo de educación recibirían sus hijos o hijas y no dejar sólo la decisión del padre.
- Los hombres que aspiren al matrimonio deberán presentar certificado médico de buena salud, aspecto clave por la cantidad de enfermedades venéreas que se presentaban en sus cuerpos.
- Dar voto a las mujeres mayores de 21 años que supieran leer y escribir.

La ponencia de la ideóloga Hermila Galindo sobre *La Mujer del Porvenir*, fue la única que presentó abiertamente una discusión sobre la sexualidad femenina y la necesidad de enseñar sobre fisiología, anatomía e higiene de los cuerpos femeninos, Sobre los códigos del divorcio y la influencia de la religión en estos, además pugnaba por una escuela racionalista para ambos sexos. Ideas que en las normas del orden de género propio de la época sonaron escandalosas.

Si seguimos la clasificación de las olas de la vertiente franco-ibérica para la reflexión del caso mexicano, la discusión sobre la utilidad y uso de la educación femenina tuvo un objetivo que ahora nos parece modesto, pero fue muy importante ya en la Colonia o en la época de la Reforma; la educación racionalista, acercaba a la libertad de elección. Para las sufragistas mexicanas era fundamental porque se buscaba el voto y la libertad de decidir sobre su cuerpo y los y las hijas a concebir.

El esfuerzo en Yucatán, dotó de terminología política las demandas educativas que debía proporcionar el Estado y abolió o puso en tela de juicio algunos abusos: el matrimonio forzado, la falta de educación sexual, la prostitución forzada, los prejuicios al trabajo de las mujeres pobres fuera de casa. El feminismo como práctica, aspiración política y teoría se percibe en los albores del siglo XX mexicano de avanzada si se considera que convivían distintas propuestas sobre el contrato social que se plasmaría en la Constitución de 1917.

En el ambiente mexicano, las aspiraciones femeninas inspiradas en el laicismo, encaminan los esfuerzos culturales y la batalla política contra la iglesia católica y el machismo incrustados en la sociedad de la época. Unas mujeres, fundan revistas, periódicos, tienen prácticas dentro de los clubes o sociedades femeniles. El ala radical y proletaria de las militantes del anarco-sindicalismo, como Juana Gutiérrez de Mendoza, se colocan dentro del ejército zapatista, y discuten los asuntos de la violación y acoso sexual, además de la urgencia de sanidad sexual en este ejército.

En el México de hace un siglo, con 15 millones de habitantes, un 85 % de analfabetas, escasos lineamientos de higiene, los pensamientos feministas de educación, salud, participación ciudadana de las mujeres, laicismo, cultura, igualdad, asuntos todos, que reivindican las necesidades e intereses de las mujeres, fue una actitud que confrontaba a los poderes públicos del momento.

Hoy se rescatan, desde la perspectiva académica feminista, sus frustraciones y represiones, las tradiciones de rebelión y los intereses comunitarios que culminan en logros legislativos fuertes en los procesos constitucionalistas posteriores. Con esto y más, la participación de estas ideas estará presente en los avatares ideológicos de la Revolución Mexicana.

La historiadora Mary Kay Vaughan (2009) argumenta que:

La Revolución Mexicana no fue sólo un ataque contra la propiedad, la jerarquía social y la exclusión; fue una embestida contra la moral victoriana y las reglas de la represión sexual, y llevó a las mujeres al espacio público en formas nunca antes vistas. (p. 43)

Sin embargo, la contraofensiva patriarcal corrió a manos de los grupos religiosos y de los artistas e intelectuales institucionalizados, que se sentían amenazados en ese orden en construcción y convirtieron a las mujeres en arquetipos, que pesan en los imaginarios femeninos y masculinos hasta el día de hoy: madres, prostitutas, santas, vírgenes, mujeres representando la naturaleza y la fertilidad, para eclipsar las demandas de libertad e igualdad de naciente movimiento feminista mexicano de inicios de siglo XX.

El lapso histórico que corre desde los años veinte hasta los cincuenta es rico en prácticas políticas, organización y concreción de las demandas marcadas por los Congresos Feministas Yucatecos y la diversidad revolucionaria, sin embargo, no con el espíritu feminista tan fuerte como el de años anteriores. En cada espacio y década se construyó y reconstruyó el discurso del sufragio y la educación como discurso político pero los marcos de las tendencias modernizadoras del *Estado de Bienestar* que consolidaron una serie de giros en la vida material y simbólica de mujeres y hombres, casi diluyeron las demandas desde la mirada femenina.

Datos de María de la Paz López (2007, p. 89) apuntan la tendencia modernizadora. El régimen demográfico del país se altera fuertemente en ese período de *la abundancia*. De una esperanza de vida al nacer de 30 años al inicio del siglo XX, se pasó entre 1955 y 1960 a una de 54.5 años para los hombres y de 57.7 años para las mujeres. Hubo una abrupta caída de la tasa de mortalidad infantil que pasó de 178 a 100 de cada mil nacidos vivos antes del primer año de vida. Reducción que, sin duda, alteró la dinámica de las familias, las expectativas de pareja y el futuro de la prole en las zonas urbanas, sobre todo. Los años sesenta, registran las tasas de fecundidad más alta del siglo XX, alrededor de 7.3 hijos por mujer (2007:90) y la mortalidad infantil bajo a menos de 80 defunciones por nacido vivo. Empieza el auge industrial de los electrodomésticos, para las clases medias y altas, los concursos televisivos para las gentes de clase baja. Sin embargo, es fácil imaginar la carga del trabajo doméstico y de cuidado para las mujeres con familia numerosa bajo un esquema social sexista y machista.

- *Años setenta: el activismo.*

En un país políticamente federalista en las leyes y centralista en las prácticas, florece la *Nueva ola del feminismo mexicano* como le denominan las estudiosas Eli Bartra, Anna M. Fernández y Ana Lau (2002) el estudio del movimiento femenino, contestatario y autónomo del Estado de los años setenta se realiza casi en su totalidad en la zona de influencia de la ciudad de México por mujeres ciudadanas, universitarias y de hogares con necesidades básicas resueltas, mujeres de clases medias o universitarias que arriban, poco a poco a las instituciones de educación superior como estudiantes o académicas.

Las académicas son personas que se conocen y reconocen como profesionistas que viven de desempeñar un trabajo en las instituciones de educación superior. La expansión del Estado del Bienestar construye la universidad de masas. Se desdibuja en antiguo orden de los catedráticos, se dan cambios y reglamentos institucionales para el manejo y desarrollo de las capacidades cognitivas de los futuros profesionistas; se percibe el saber científico como un trabajo de profesionistas y voltean a ver a las mujeres que se preparan en las universidades para apoyar en la academia el trabajo intelectual que muchos hombres ya no desean realizar.

Los objetivos de igualdad socio-cultural, aparecen en las instituciones de educación superior, trastocando su cultura institucional elitista, entrelazados ahora, con el ingreso más amplio de mujeres a distintos segmentos del mercado laboral, con más mujeres inscritas en la educación superior. Se favorece la contingencia gracias a la aparición probada de la píldora anticonceptiva, barata, eficiente y eficaz, al crecimiento de la izquierda mexicana, la ebullición de nuevos imaginarios sociales

fomentados por los sucesos del sesenta y ocho; inconformidades obreras y la creación de organizaciones sociales independientes del control estatal.

Con las tensiones entre el proceso de crecimiento económico y las rigideces culturales. El gobierno mexicano gira sus políticas de población hacia unas de control natal. Presionado por las prácticas y demandas de organizaciones de mujeres se modifica la Ley General de Población de 1974, se somete a revisión la Ley General de Empleo en los asuntos ligados a la maternidad. Además, se da la reforma al artículo cuarto constitucional que otorga la igualdad del varón y la mujer ante la ley y elimina la exclusividad femenina en el cuidado y dirección de los trabajos del hogar; así como las reformas al Código Civil en 1975 que estaba en vigor desde 1932, donde se modifican las obligaciones y derechos dentro del matrimonio. Se ajusta al menos el ordenamiento jurídico- médico del sistema patriarcal a la realidad nacional que incluye a las mujeres.

Al igual que sus colegas norteamericanas y latinoamericanas, las feministas mexicanas esgrimieron el lema *de lo personal es político*, reflexionaron sobre la dicotomía jerarquizada de hombre/mujer. Trabajaron en grupos de autoconciencia en base al compañerismo y afinidades, rechazando en esos momentos tener lazos con los poderes políticos de partidos o estado. Sin embargo, pese a lo llamativo de sus prácticas y al tono de sus declaraciones, muchos de grupos organizados no conciben aún, las estrechas relaciones entre las estructuras macro-sociales y la vida cotidiana de las mujeres como la causa de la subordinación femenina.



- *Años ochenta: auto-reflexión y crecimiento organizativo.*

Con mujeres en la academia, grupos de estudio en la sociedad civil, conexiones con las teólogas feministas en la Teología de la Liberación, grupos mixtos de la izquierda y estudiosas del mundo, las feministas mexicanas integran con encuentros y desencuentros renovados códigos de género y feministas que engloban nuevas mitologías y juegos de poder en ese mundo de los años ochenta más urbanizado y en crisis. Se suman a las iniciativas internacionales sobre las contribuciones de las mujeres al desarrollo llevadas a cabo mediante conferencias internacionales en México, 1975, Copenhague, 1980, Nairobi 1985, Pekín 1995, más los intentos latinoamericanos, en Colombia 1981, Perú, 1983, Brasil, 1985 y México 1988. Como país se analiza en comisiones, estudios y búsqueda de resoluciones, pero también en la rigurosidad del sistema patriarcal, pretenden construir propuestas desde sus prácticas y experiencias de vida.

La producción académica del país, ha estado adherida a la difusión y sustentación teórica de género. Algunos trabajos a los feminismos, a investigaciones sobre la despenalización del aborto, la libre elección sexual, diversas formas de violencia y un imaginario de mujer urbana y trabajadora fuera de casa. Los feminismos se amplían a las zonas marginales de las ciudades como feminismos populares y a las zonas rurales e indígenas Dentro del gobierno se fraguan comisiones y proyectos para Programa Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo; y organizaciones de la sociedad civil se acreditan en Naciones Unidas.

La categoría género adoptada por la vertiente mexicana marca la correlación dialéctica y dialógica entre los sexos y no es sólo estudio de las mujeres o de lo femenino, sino de las relaciones sociales entre mujeres y hombres. Una teoría de la construcción de relaciones sociales con identidades sexuadas, con relaciones de poder entre los sexos, se contrapone con algún éxito, al discurso científico hegemónico que excluye y discrimina los aportes femeninos.

Así, trabajando con género como un herramienta conceptual obligada, existen propuestas desde académicas feministas, en sociología con Teresita de Barbieri (1992), en antropología psicoanalítica con Marta Lamas (1999;2000;2002), en historia con Gabriela Cano (2001,2007,2009,20011), y en filosofía con Graciela Hierro (1985,1989,1994,1997), entre otras áreas. La perspectiva de género, (plataforma teórico-metodológica-epistémico para la investigación o análisis) remite siempre a las mujeres y su relación con los hombres y resulta cómoda y políticamente correcta ya que facilita la comunicación con las políticas públicas nacionales e internacionales que oficialmente se estaban generando.

Por ello, la académica Marcela Lagarde (1996) sostiene:

El análisis de género es la síntesis entre la teoría de género y la llamada perspectiva de género derivada de la concepción feminista del mundo y de la vida. Esta perspectiva se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía *pos-humanista*, por su crítica de la concepción androcéntrica de la humanidad que dejó fuera a la mitad del género humano, a las mujeres. Y agrega..., la perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una configuración a partir de la re-significación de la historia, la sociedad, la cultura y la

política desde las mujeres y con las mujeres. Porque reconoce la diversidad de género y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática. (p.13)

La colega Marta Lamas (2000) clarifica dos usos básicos del vocablo género, Uno para pensar a las mujeres como sujetas sociales, y el segundo, refiere a la construcción cultural de la diferencia sexual, aludiendo a las relaciones sociales considerando los sexos. Por tanto desde la vertiente mexicana, la definición del concepto género y/o la alude al orden simbólico con que una cultura dada elabora la diferencia sexual que, malamente, se interpreta como desigualdad de género (p. 332) y que se tomará en cuenta para presentar la perspectiva de género como un estilo o tipo de reflexión analítica que orienta investigaciones que atiendan a las mujeres como sujetas sociales o bien traten relaciones sociales con mirada sexuada para profundizar el análisis de realidades humanas.

Ambas estudiosas, reconocen que las culturas elaboran cosmovisiones sobre los géneros, las vivencias grupales y subjetivas están organizadas de manera sincrética por lo que es posible identificar en cada sociedad, comunidad o persona tensiones y conflictos sobre sus imaginarios de género, sin embargo, lo rescatable es que dichas tensiones y conflictos pueden ser cambiados en la medida que se exista una mutación del orden de género. Serán las propias contradicciones del orden de género las que desmonten y re-signifiquen por prácticas conscientes y políticamente contenidas una agenda de las mujeres.

En los claustros universitarios se instalan prácticas intelectuales centradas en el estudio de mujeres con perspectiva de género de acuerdo a Eli Bartra y colegas

(2002 págs. 28,29) a partir en 1981 al interior del Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo CEESTEM donde se conforma un Núcleo de Estudios de la Mujer, interesante porque establece un centro temático de documentación latinoamericano. Existen antecedentes, que mencionan que en 1976 en la Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH se presentó un Seminario sobre la Mujer.

En 1982, dentro de la Universidad Metropolitana Xochimilco, Departamento de Política y Cultura se crea el Área de la Mujer y desde 1987 imparte docencia e investigación en los niveles de licenciatura y maestría. Para 1983, se constituye el PIEM Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer en el Colegio de México y en 1984 se estructura el CEM Centro de Estudios de la Mujer en la facultad de psicología de la UNAM.

- *Años noventas: Agenda, académicas y alianzas estratégicas.*

Los años noventa, obligan a dar cuenta de algunos aspectos del cambio mexicano que alteran las formas simbólicas y el lugar social de las mujeres. Ellas como protagonistas abiertamente cuestionadoras del orden tradicional de género, se instauran en los laberintos del entramado histórico-político con nuevas prácticas: como funcionarias de estado, en puestos de elección popular, y en organizaciones de la sociedad civil con prácticas renovadas por su quehacer en las Conferencias Internacionales sobre las Mujeres

Unos años atrás, en 1982, en México se llega al fin del esquema de desarrollo nacional del *Estado de Bienestar*, cuando el presidente Miguel de la Madrid asume su cargo junto al grupo de los tecnócratas que procuran el esquema neoliberal vía una

serie de pactos y concertaciones principalmente con las cúpulas empresariales y sindicales. La política neoliberal alienta de forma preponderante la lógica del mercado sin restricciones, la destrucción de barreras proteccionistas e incorporación a los procesos globales. Por otra parte, el terremoto de 1985 en la ciudad de México y los alrededores, marcó de manera importante la historia social de los movimientos urbanos, iniciando una participación autogestora donde las competencias de las mujeres se integran a una sociedad civil emergente,

En palabras de Rafael Reygadas Robles (1998):

Esta experiencia de solidaridad popular intensa, tuvo consecuencias y resonancias sociales y organizativas en otros ámbitos de la vida pública, puesto que impactó al conjunto del imaginario social mexicano y de alguna manera, preparó posteriores propuestas y acciones de emergencia ciudadana. Después de los terremotos, se hicieron más amplias las posibilidades de imaginar otro país, otro gobierno, otras relaciones entre personas. (p. 43)

Las alianzas de las mujeres, no se hicieron esperar. Mujeres de sectores populares, colocaron sus temas del barrio en los talleres de preparación de dirigentes, las organizaciones de la sociedad civil, como la *Red por un Milenio Feminista*, crearon vínculos fuera del centro geográfico del país, voltearon a ver la organización de mujeres en los estados. Los temas económicos sobre el Banco Mundial, impactos de las privatizaciones e invasión de trasnacionales, trabajo reproductivo y productivo, conservación de las tierras y economía solidaria, se incluyen en la mesa y desde la sociedad civil organizada se construyen resistencias con fundamentos científicos de nuevo orden. Para 1994 se vuelve a cimbrar el país. Varios eventos políticos sacuden

a la sociedad, entre los más relevantes para el caso de las mujeres, la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, y la declaración de las mujeres indígenas y la lucha por sus derechos. En el ámbito económico, el Tratado de Libre Comercio es el instrumento de mercado que busca lograr mayor eficiencia en el intercambio de mercancías y servicios.

En este marco nacional, las alianzas entre mujeres se van a construir fuertemente a partir de Pekín o Beijing 1995. Sus demandas trascienden la división política existente en el país, como movimiento se apoyan en una guía temática de doce aspectos surgidos del plan de acción de la IV Conferencia Mundial sobre Mujer, que dio cuenta de los derechos humanos de las mujeres como aporte global a la humanidad. Amén del cambio del sujeto abstracto de mujer a mujeres, y el reconocimiento de que toda la estructura de las sociedades debía que ser reevaluada a la luz del desarrollo de los estudios de género si se quería dar pie a la concreción del principio de igualdad. Gobiernos, instituciones internacionales y grupos de la sociedad civil organizada y acreditada en la Organización de las Naciones Unidas, marcan un importante punto de inflexión para la agenda mundial de igualdad de género a lo largo de los años noventa.

Nace el Programa Nacional de la Mujer 1995-2000 (PRONAM), creado por el gobierno federal con el objetivo de eliminar las inequidades de género, este programa recoge las contribuciones realizadas en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing y otras planteadas en diversos foros nacionales por instituciones gubernamentales y organismos civiles. Propone como metas garantizar el acceso y permanencia de las mujeres en todos los niveles y modalidades del sistema educativo,

favoreciendo así su participación en la sociedad; propone también, potenciar sus capacidades y habilidades además del fortalecimiento de su independencia y autonomía.

Al interior de las universidades mexicanas, el “impacto Pekín” amplía el proceso de conformación de centros de estudio. En 1993 se configura el PUEG, Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, en 1994 en la Universidad de Guadalajara, 1999 en la Universidad Autónoma de Nuevo León, y continuaron dichos trabajos gracias a dos coloquios nacionales, uno en Guadalajara y otro en Monterrey coordinados de forma horizontal, visibilizarían la temática. Teniendo contactos institucionales, estrechando relaciones humanas, estudio e intercambio bibliográfico, dilemas y posturas teóricas de los feminismos, pero sobre todo irrumpiendo con la cultura de igualdad y no discriminación en 35 recintos universitarios donde el clima de la modernización de la educación superior, no veía como núcleo problemático las relaciones de género.

- *Años del 2000: institucionalización y nuevos nudos teóricos.*

En este México del siglo XXI las redes de mujeres se han tejido bajo la lógica de ampliar la institucionalización en políticas públicas de igualdad de género. El PRONAM da paso en el año 2000 al INMUJERES, Instituto Nacional de las Mujeres, donde se integra la perspectiva de género a las políticas públicas, conforme a los compromisos contraídos por el gobierno en la IV Conferencia Mundial de Pekín 1995. En forma concomitante, el Congreso de la Unión adiciona a su Ley Orgánica el

establecimiento de la Comisión Ordinaria de Equidad para promover la legislación con matiz de género.

En 1998, se crea el Parlamento de Mujeres, una instancia mixta, conformada por diputadas y senadoras, personas de las organizaciones de sociedad civil y algunas académicas reflexionan sobre una agenda tendiente a eliminar la discriminación y violencia hacia las mujeres, a visualizar la feminización de la pobreza entre otros temas. Tres espacios con compromisos de institucionalización cuya acción se conoce como transversalización de la perspectiva de género, es decir, se trata de integrar todos los temas de género en la totalidad de los programas sociales, compromiso aceptado desde la Conferencia de Pekín en 1995.

Las resonancias en los medios universitarios de este reacomodo institucional prosperan. Se fueron creando espacios de discusión, definición y producción teórica de diversa índole en casi todas las universidades de la llamada provincia mexicana. Es en este ambiente intelectual se localizan trabajos sobre las académicas en las universidades de Colima, Guadalajara, Autónoma de Nuevo León y la UNAM. Entre estos materiales tenemos a Mercedes Carreras (1989) quien revisa *Docencia Universitaria: sobre la problemática femenina*; a Gabriela Delgado (2001) con *Resignificando la condición de las mujeres académicas en la UNAM*; Sara María Martínez (2001) quien reporta *La participación de las mujeres en la academia: condiciones actuales y retos*; en el 2004 Patricia García realiza un estudio sobre *las académicas y sus lugares en los puestos de poder en la Universidad de Guadalajara*; también, Artemisa Flores Espíndola (2005) trabaja *Reflexiones feministas en la ciencia* en Cuadernos del CUEG, UANL; en este mismo año el Instituto Estatal de las



Mujeres de Nuevo León edita 86 semblanzas de mujeres que en Nuevo León se encuentran dentro del Sistema Nacional de Investigadores con la idea de encontrar los pre-construidos ideológicos que les llevaron a donde están o que obstaculizaron su acceso más temprano; siguiendo, Norma Blázquez Graf y Javier Flores (2005) editan *Ciencia*, presenta *Tecnología y Género en Iberoamérica* y, un poco más adelante, Norma Blázquez (2008) publica *El retorno de las Brujas*, donde continúa con el tema de las mujeres científicas y sus contribuciones a las ciencias.

Empero en el presente siglo XXI, las universidades como instituciones entran en disyuntivas. Por un lado, el imaginario social espera que asuman roles críticos constructivos en relación a los procesos de hegemonía global, que construyan propuestas para aportar la sustentabilidad de la vida y revaloren las funciones de las y los humanos ante los cambios civilizatorios. Por otro lado, se debaten propuestas de reproducción de las políticas educativas neoliberales.

Como resultado, se genera una constante adecuación de la planeación universitaria que se presenta como una propuesta técnica neutral y centrada en la calidad. Con formulaciones académicas basadas en competencias en el sentido de competir y no necesariamente en el sentido pedagógico de apoyar la formación de personas competentes. En la medida que esto sucede, los estudios de género han tenido que pagar ciertos costos. Se gana terreno en el lenguaje de integración y en investigaciones o unidades de género, a cambio, se tiende a neutralizar o soterrar políticamente el espíritu de la incidencia feminista y se retarda la inclusión de sus aportes.

Se ha avanzado en algunas universidades en la profesionalización de la temática de género como una actividad técnica socavando su naturaleza académica-política contribuyendo con ello a una pérdida de sentido de la filosofía liberadora que conlleva. La estudiosa Florinda Riquer Fernández (2011) sospecha que:

En tiempos en los que, en distintos medios, gubernamentales, académicos y hasta de relaciones personales se pasea a sus anchas el término género, parece necesario hacer un alto en el camino. ¿Por qué la necesidad? Porque temo que estamos cerca de un punto de saturación respecto a la capacidad analítica del término. (p.11)

Atendiendo a un compromiso de género, una buena parte de la vertiente mexicana promueve al interior de los espacios universitarios, reglamentos, acciones y prácticas inclusivas en los órganos de gobierno de estas instituciones. Sin embargo, las tendencias reduccionistas, si bien favorecen la visibilidad de las mujeres y sus problemáticas, muchas ocasiones sólo se percibe el género como un asunto de mujeres. Entonces, las académicas, ni se cuestionan, ni la investigación valora la perspectiva de género como herramienta analítica, se dejan los temas sobre mujeres vacíos de la filosofía emancipadora.

A partir del hecho histórico de la globalización como realidad mundial, y de los avances teóricos en la línea de los feminismos, puede reflexionarse sobre los matices de las temáticas dedicadas a los asuntos de género. Tema que escapa a los objetivos de esta tesis, sin embargo, cabe aclarar como lo explicaba Marysa Navarro (1988) pueden hacerse estudios de la mujer, estudios de mujeres, estudios de género o estudios feministas: Todos valiosos, necesarios, pero epistemológicamente diferentes.

Estamos ante nuevos nudos teóricos generados por el reformismo de género, institucionalizado en las ideas gubernamentales o de la sociedad civil de lo políticamente correcto. La teoría y la práctica educativa tienen la tarea de avanzar en el plano de la reflexión del sexismo institucional y además de destacar las estructuras de poder que subyacen en el orden de género de las sociedades, establecer análisis múltiples o vetas de investigación novedosa, esta tarea tiene sus escollos de diferente orden.

### **2.3 Pensamiento feminista y su influencia en la educación.**

Las vertientes feministas como movimiento social van de una movilidad política a una elaboración teórica crítica que casi siempre logran traducir en *praxis* social. Desde que se registra su participación, antes del siglo XVIII, las disputas sobre qué tipo de educación deben recibir las mujeres les envuelve y marca las pautas de sus críticas y el hacer de sus prácticas. Mary Wollstonecraft afirmaba en 1792 (2000):

Últimamente se preocupan más de la educación de las mujeres, de lo que lo hacían en el pasado, no obstante, siguen considerándonos como frívolas, y los escritores que intentan mejorar [esa educación] mediante la sátira o la instrucción siguen tratándonos con desprecio o piedad. Se reconoce que las mujeres pasan muchos años de su infancia adquiriendo un barniz de cualidades y, al mismo tiempo, sacrifican fuerza física e intelectual en aras de una concepción inmoral de la belleza y de un buen matrimonio, el único medio que tienen las mujeres para elevarse en el mundo.

(p. 24)

La autora tenía claridad sobre la necesidad de la educación de las mujeres y de que el campo educativo era el espacio idóneo para llevar a cabo una realización humana acorde con los intereses de ellas como personas de razón. Su propuesta es una réplica a la misoginia educativa de J.J. Rousseau, cuando este destacado intelectual, propone una educación moral y racional diferenciada para Emilio y Sofía, ahondando en la inferioridad de la segunda. Ella muestra que es la subordinación femenina la que no le deja llegar a las ciencias y la escuela pública racional que el autor propone y no su falta de capacidades. Discute las tesis de Juan Jacobo Rousseau y la necesidad de que las mujeres sean educadas como “*Emilio*” y no domesticadas.

Los feminismos mexicanos no han dejado de insistir en la demanda de que el Estado Moderno y/o Contemporáneo establezca un proyecto educativo que posibilite una mejor forma de realización humana de las mujeres. Una de las aportaciones sustantivas de la reflexión de los feminismos de la primera ola (de acuerdo a la vertiente franco-ibérica) fue conseguir educación formal para ellas. Ya no más “escuelas de amigas”, salones o tertulias que si bien educaban con calidad era educación informal. Sí, a las escuelas como espacios públicos que daba visibilidad y reconocimiento por parte del Estado y la sociedad y permitían una vida pública más amplia al tener un certificado públicamente aceptado.

La institucionalización educativa para las mujeres mexicanas, se logró ya entrado el siglo XIX en los primeros niveles escolares, en escuelas segregadas, donde niñas y niños estaban separados física y curricularmente. Las niñas eran educadas sobre asuntos de la vida privada, cocinar, coser, cuidar, y enseñanza elemental de lectura, matemática y escritura indispensables para el trabajo del hogar. Los niños, a

temas de artes y oficios y de comprensión lógica científica. Barrera institucional “éticamente aceptada” porque así las niñas no lograrían las competencias para niveles educativos medios o superiores.

El currículum se convirtió y se reconoce también hoy día, como la llave para acceder al ejercicio profesional. Por ello, allí se marca la cantidad de obstáculos a los estudios sobre género o feministas en la educación formal. En nuestra educación superior, la antigua universidad pública obtuvo el aval del Estado en las postrimerías del siglo XIX y principios del XX. Gracias a esto, se dan pasos hacia las reivindicaciones más igualitarias para que las mujeres reciban ese nivel; se cuentan casos excepcionales en medicina y derecho donde incluso el propio presidente de la República asiste al examen de grado de la primera médica mexicana Matilde Montoya (Cano, Gabriela 2007).

Sin embargo, como sabemos, las mujeres del siglo XIX no eran ciudadanas, y aún con profesión no les estaba permitido ejercerla sin el permiso de los padres o tutores o la Academia Profesional. Estaban fuera del ámbito de los derechos políticos liberales reconocidos como decentes, es por ello que a la médica Matilde Montoya, en 1887 no se le otorgó autorización para ejercer en los espacios hospitalarios. Esta razón como otras, mueven a las mujeres a conseguir el voto. La bandera de las sufragistas mexicanas en Yucatán para que se reconocieran los derechos políticos fue determinante para el puente de acceso a mayores derechos ciudadanos como sería la educación superior, nuevos derechos civiles como el divorcio solicitado por las mujeres y derechos económicos al trabajo fuera de casa sin autorización masculina, por ejemplo.

No siempre la educación superior, implicó para las mujeres, asistir a la universidad. Fueron las escuelas Normales el lugar de acogida socialmente bien visto. Así vamos a encontrarlas en clubes literarios, periodismo, activismo con las indígenas, en los sindicatos, cuyas plumas y prácticas expresaron ideas en torno a las formas de dominación a las que eran sujetadas. Maestras moldeadas en el pensamiento racionalista, militaban en Yucatán antes de que el gobernador yucateco Salvador Alvarado se planteara como prioridad la educación. Ellas, según estudio de Piedad Peniche Rivero (2015) con sus propios recursos económicos impulsaron escuelas en lengua indígena maya, escuelas Montessori, el Instituto Literario de Niñas de Rita Gutiérrez de Cetina, e insistieron en las demandas de educación ciudadana y sexual. Con este gobernador algunas logran apoyos y reconocimiento desde el estado. En Nuevo León, también existen ejemplos de maestras que, aunque ejercieron su profesión, fueron sometidas a estrictas reglas morales para tener tal derecho; no obstante, el tema se queda en el tintero ya que rebasa los propósitos de este texto.

En términos de educación cívica o ciudadana, Amelia Valcárcel (2008) recapitula las propuestas pedagógicas del movimiento sufragista mundial en dos:

Al movimiento sufragista le debe la política democrática dos grandes aportaciones de estudio. Una la palabra solidaridad. Otra los métodos y modos de lucha cívica actual. La palabra fue elegida para reemplazar el término fraternidad que, teniendo su raíz en *frater= hermano varón* poseía evidentes connotaciones masculinas. La aportación en método de lucha tiene aún mayor envergadura. El sufragismo se planteó las formas de intervenir desde la exclusión en la política y estas formas tenían que ser adecuadas para personas no especialmente violentas y relativamente carentes de fuerza física.

De modo que la manifestación pacífica, la interrupción de oradores mediante preguntas sistemáticas, la huelga de hambre, el auto encadenamiento, la tirada de panfletos vindicativos se convirtieron en métodos habituales. (p. 89)

Para nuestra poca fortuna, lo que se practica en el espacio de “lo público” no se muestra fácil en los medios académicos, la educación formal durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, incluso hasta nuestros días, ha sido construida para los hombres, especialmente de clases altas y medias y los estudios sobre educación, sus consecuencias y su organización siempre se refieren a lo que ocurría con ellos, aunque se presentan como universales.

La perspectiva feminista entendida como un conjunto teórico explicativo donde un grupo reducido de personas va fabricando una agenda cuyos objetivos siempre plantean la educación de las mujeres, se teoriza de manera amplia a partir de los años setenta del siglo XX en las universidades, más, es casi nula en la práctica. El concepto género se convierte en el eje central de la crítica a la educación tradicional vista como neutra, para un sujeto asexuado, absoluto y abstracto. Con la perspectiva de género ya no existe una configuración única para investigar en educación que aún no logra colocarse en las mentes de las y los intelectuales.

Estas reflexiones teóricas, casi siempre, son elaboradas por investigadoras universitarias consolidadas como académicas en el ejercicio de su profesión que miran, en un primer momento, fuera de las contradicciones del entorno universitario, las cadenas del poder patriarcal. Los nuevos lentes observan cuerpos sexuados para comprender de un modo distinto nuestra condición humana. Investigar con observaciones y preguntas desde los feminismos, es una forma de actuar frente al

orden del pensamiento hegemónico. La educación feminista como práctica social hace teoría como una forma de *praxis* política. Es así que los feminismos comprometidos del siglo XXI resultan ser descriptivos y prescriptivos, y a la vez, una *praxis* constructiva con propuestas de cambio del orden de género.

Estas miradas descubren como la educación, en sus dimensiones informal y formal, ha contribuido de manera significativa a la creación jerarquizada de las relaciones inter-genéricas y a la subordinación femenina. En la investigación de la educación de las niñas y las mujeres aparecen diferencias en tiempo y espacio. La periodización del mundo desarrollado no siempre coincide con el mundo subdesarrollado, la generalización de la escuela mixta, que se da a lo largo del siglo XX, no es lo mismo en Estados Unidos que en México. Lo que sí es importante en ambos casos, es que este modelo de escuela mixta avanza bajo el principio de igualdad liberal traducido en igualdad de oportunidades.

Marina Subirats junto con Eulalia Pérez Sedeño y Antonio F. Canales Serrano (2013) hacen ver que en España:

A partir de los años ochenta, comenzaron ya a investigar cual es el funcionamiento de la escuela mixta española en relación a los géneros, cómo afecta a niños y niñas, y a tratar de ver si la escuela mixta es realmente igualitaria respecto a las posibilidades que ofrece a varones y mujeres, y respecto a los valores y formas de comportamiento que les inculca y les trasmite. Pero no para eliminar la escuela mixta, sino para transformarla en una escuela no androcéntrica, que sirva por igual al derecho a la educación de niñas y niños. (p. 207)



En México, Graciela Hierro (1985, 1989, 1994, 1997) es pionera en colocar en el debate el tema de la educación de las mujeres mexicanas, y le acompañan estudiosas de la talla de Rosa María González (2004) y Gabriela Delgado (2003), Rosa María González Jiménez (2009), todas desde su perspectiva, describen diferentes temáticas, las más descriptivas y de orden personal, hasta que aparecen atisbos oficiales dentro de los cuerpos académicos en que dichas mujeres están adscritas.

En Nuevo León, en cambio, no se incluye esta mirada feminista en los programas educativos. Es cierto que se estudia la llamada “nueva sociología de la educación” donde S. Bowles y H. Gintis (1976,1981); Pierre Bourdieu y J. Passeron (1997), Michel Apple (1979,1986) y Henry Giroux (1983,1992), entre otros, problematizaran las instituciones educativas, el conocimiento, el *currículum* y la reproducción ideológica y los sesgos de clase social que se ponen en práctica, sin embargo, no incluyeron la perspectiva de género que ya se trabajaba en algunas universidades.

En la UANL será hasta 2005, en la Facultad de Filosofía y Letras cuando se incluye el *currículum* una materia o unidad de aprendizaje optativa de “Género y Educación”. Para posibilitar el análisis de la temática se conformó una antología con materiales cuya lectura nos permite realizar, entre otras afirmaciones, las siguientes:

- a) La cultura escolar aparece en clave androcéntrica.
- b) En los libros de texto hay ausencia de figuras femeninas y de elemento de ellas como grupo.

- c) El currículo oficial explícito no hace referencia a la esfera de los cuidados y a ámbitos tradicionalmente con los que se relaciona a las mujeres.
- d) El currículo oculto está dominado por un lenguaje masculino.
- e) En el lenguaje se juega con ambigüedades para designar a las mujeres y por lo general al nombrarles siempre aparecen sin citar nombres personales.
- f) Como el sujeto de la educación es el hombre, la mayoría del profesorado, incluyendo a las maestras, se dirige con más frecuencia a ellos.
- g) Al poner más atención a los niños, el mayor estímulo, control, revisión y evaluación es para ellos.
- h) Las niñas se aprecian como más pasivas, retraídas e inseguras.
- i) El uso y dominio del espacio ha sido otro tema de investigación donde se encuentra que los niños se apropian de los espacios de los patios, pasillos y aulas su protagonismo es mayor en ellos,
- j) Esta apropiación está relacionada con normas o disposiciones escolares que las instituciones promueven en sus reglamentos.
- k) La evaluación por lo general es desigual entre mujeres y hombres, tiende a atribuirse más valor a los productos masculinos o de un grupo mixto donde hay sujetos masculinos.
- l) Jerárquicamente tiende a asociarse la detección del poder institucional con los varones y a ellos se les nombra con el título alcanzado en sus estudios y a las mujeres como “la profe”.
- m) En el profesorado, predominan los hombres en cargos de dirección y las mujeres en puestos de ejecución de tareas consideradas de menor nivel.

Con esto se puede decir que el sistema educativo reproduce y trasmite todos los prejuicios derivados del carácter androcéntrico social. Sin embargo, se detecta que existe un progreso intelectual de las niñas y de las mujeres que pareciera contradecir el sexismo educativo, se explicitan hostilidades y frustraciones, se denuncia un problema.

## **CAPÍTULO 3**

### **ACERCA DEL CONCEPTO DE PRÁCTICA**

#### **Introducción**

Sobre el tema de las prácticas de género, no localizamos publicaciones previas que, en forma explícita, dentro de las vertientes feministas se ocuparan de ello. Por tanto, nos acercamos con mirada de género a los aciertos del pensamiento marxista y de la pedagogía crítica que dan cuenta de la idea de *praxis* como acción que transforma dialécticamente al sujeto, a la realidad y a la teoría y desde allí, presentamos una propuesta de prácticas académicas de género que nos permita dar sentido a los argumentos de esta tesis.

Dialogar con estas corrientes de pensamiento que manejan un cuestionamiento al legado del saber que aún se recibe en las universidades, tanto para mujeres como para hombres, ha dejado en claro, que el saber científico tradicional hoy día se mueve con solidez, en un halo de neutralidad. Por largo tiempo la academia en un sentido clásico, ha asumido al conocimiento científico como práctica adscrita en el paradigma de la racionalidad y la objetividad positiva, considerándolo inmune a una diferenciación sexual.

Esta perspectiva es puesta en tela de juicio por diferentes estudiosas de las epistemologías feministas y junto a otras racionalidades buscan ser presentadas como contraparte del pensamiento clásico, recalcando cómo en el proceso de producción científica y técnica, en los métodos, instrumentos y preguntas de investigación, así como, en el sistema de principios y valores, anidan concepciones patriarcales o machistas y por ello sus propuestas o entonaciones son parciales.

En los años setenta del siglo XX, a la par que trascienden los estudios de género en los Estados Unidos o del feminismo en Europa, la segunda generación de la Escuela de Frankfurt de raigambre germana, proclamaba la necesidad de una vuelta a la filosofía política clásica pero re-pensada, actualizada a los momentos históricos, declarando la intención de recuperar la *praxis* y la reflexión metódica de ella frente a los mecanismos descriptivos de las ciencias neo-ilustradas, frías, desvitalizadas y procedimentales. Si bien, esta segunda generación, no consideró los adelantos de los estudios feministas, ni a mujeres en sus diálogos, contiene argumentos que logran armonizar la búsqueda teórica-política que necesitaban los estudios de mujeres.

Igualmente, en esos mismos años y aún con más fuerza en los ochentas los derrumbes de proyectos societarios como el socialismo real y el estado de bienestar impactan en las visiones de entender el mundo y las ideas de construcción del mismo. Las prácticas intelectuales desmontan los códigos y cánones del dominio del estructuralismo como lente para interpretar la sociedad y su relación con el individuo.

El sociólogo Jeffrey C. Alexander (1989), sin darle un lugar al pensamiento feminista del momento, afirma al respecto que, la concepción dominante del siglo XX

de pensar que en “última instancia” la posición de los individuos en las estructuras determinaba sus formas de conciencia y de prácticas, ya no parecía tan concluyente de ser así. Invitaba a repensar, reconceptualizar y reinterpretar el mundo.

Serán los aportes hermenéuticos, de la comunicación sobre “lo real” que remiten al mundo entendido como el mundo de los significados, los que entablen diálogos con las tesis feministas. Dichos aportes invitan a la reflexión sobre la vivencia humana donde el enfoque sociológico, a la manera de Jünger Habermas (1987), entiende el significado como la reflexión sobre las vivencias, pero no la vivencia misma, porque se entiende que tanto el mundo interno como externo de lo humano, se expresan a través de signos, representaciones e imaginarios. Este autor invita de manera indirecta a ir revisando vivencias relativas al género, aún sin, explicitarlo.

Georges Gurvitch, sociólogo ruso-francés (1979, pp. 37a 44) asume la idea de acción del yo, en sentido activo y dinámico puesto que parte de considerar la estructura de las sociedades como dinámica, como proceso en transformación permanente, afirmando que es mediante la vía práctica como se ejercita la conciencia humana y la libertad. Una conciencia intencional adquiere en la filosofía de Gurvitch un enfoque particular; insiste en que la conciencia debe ser entendida en una realidad situada y concreta. Se debe prestar atención a la intuición de lo vivido y a entender que tanto la experiencia científica como la vulgar son erigidas porque los seres humanos reconstruyen lo aprehendido en función de factores culturales, ambientales y de conocimientos previos. Aquí, el apoyo lógico-teórico al feminismo es claro, el sentido del saber que la estructura social no es estática, es un proceso situado a una

realidad concreta, permite coincidir epistemológicamente con la idea de género. Sin duda, las miradas ontológicas que se trasladan de una idea de sujeto pasivo a uno activo modifican el estudio de los códigos, claves y prácticas de las comunidades humanas.

En consecuencia, podemos advertir desde los años setenta del siglo XX, un quiebre en las perspectivas de investigación que alternan y vinculan en forma transversal, aspectos macro de las sociedades con instituciones y a las y los sujetos con sus formas de conciencia poniendo el acento en el sujeto y su *praxis*. Sujeto femenino o masculino que se recupera como agente entendido transformador y creador de significados, como ente activo de su propia vida y de la vida comunitaria como lo presentan los estudios feministas, que le suman la clave del sexo-genérica.

Para respaldar los saberes anteriores, damos paso a un corto análisis de perspectivas cuyas voces pueden aumentar la claridad sobre rupturas o continuidades en el conocimiento de concepto de práctica.

### **3.1 Práctica en el diccionario**

Para el diccionario de la Real Academia Española, *práctica* puede ser entendida como adverbio gramatical que permite entender o complementar el significado del verbo que es la acción, por ejemplo: ya tengo la casa *prácticamente* arreglada para que lleguen las visitas. O bien, esta noción también puede entenderse como un adjetivo cuyo ejercicio califica o denota el desempeño de la acción, por ejemplo: entre más *practiques*, mejor sale el ejercicio.

Ahora bien, más allá del uso gramatical, revisando la etimología, el término *práctica* viene de la palabra griega *praxis* que denota acción, *obrar con y en* otro u otra. Entrelazado con operar que viene de *operare* y vinculada con *poiesis* = acción, o *facere* = producir o crear. Etimológicamente, el término es más amplio que la definición del diccionario simple, *praxis* mantiene un sentido de operar, de obrar en relación con el otro o la otra creando vínculos. Por lo que es de esperar que el comportamiento humano obedezca a acciones. Acciones en las que tome conciencia de la racionalidad que existe en el obrar con él o la otra.

### **3.2 Práctica desde el punto de vista filosófico.**

Desde el siglo XIX, la perspectiva de estudio del materialismo histórico como corriente científica alude a un marco conceptual y metodológico diferente al reconocido como pertinente, en dichos momentos para dar cuenta de la historia de la humanidad. Sus narrativas explicitan lo oculto de las prácticas sociales que signan la vida. A través de la observación de los acontecimientos en el mundo real esta perspectiva abona a la idea de visualizar las prácticas humanas como actividades donde se representa la ideología de clase que es objetivada en ellas. Se acerca a las rebeldías y malestares de los grupos no domesticados donde se localiza una *praxis* proletaria, embrión de un cambio emancipador.

A la luz de este marco epistémico, el maestro Adolfo Sánchez Vázquez da forma a su propuesta de *Filosofía de la Praxis* (1980), misma que ya no abandona y continua en su larga producción intelectual. Del material compilado bajo el título de



*Filosofía y circunstancias*, tomamos la idea de *praxis* como actividad transformadora cuando dice:

Al utilizar el concepto de práctica como un concepto filosófico; es decir, como la idea de una actividad que al poner al *hombre* en relación con el mundo define que es el *hombre*, lo que es el mundo para el *hombre*, lo que es propiamente el conocimiento del mundo y lo que la práctica como vía no sólo para la transformación del mundo, sino del *hombre* mismo, de sus relaciones e instituciones (1997, p. 114).

De la versión del autor se rescatan los dos alcances del concepto de práctica, aunque prevalezca en sus indagaciones la limitante de su concepción de hombre como el universal y deje fuera a las mujeres. Ellos son:

- a) La actividad transformadora de la naturaleza por el trabajo humano dedicado a la producción material.
- b) la actividad humana revolucionaria destinada a innovar, las relaciones culturales, las instituciones y al sujeto mismo de la acción.

Como estudioso marxista, Adolfo Sánchez Vázquez (1997: 114 a 117) entiende el trabajo humano como la práctica que es producto de una conciencia, idea o necesidad buscado la transformación social o conforme a un fin que reúne una parte material, imbricada desde el comienzo del proceso con una serie de símbolos e ideas culturales y cierto conocimiento de la meta a alcanzar. Su postura encierra una transformación humana por la ruta de los cambios materiales y simbólicos que dialécticamente conllevan la propuesta ética libertaria del marxismo.

De ahí que, *praxis* como actividad humana, el cambio exprese, una serie de procesos vinculantes que buscan modificar el entorno simbólico y material, y donde el sujeto transformador es asimismo modificado en forma dialéctica por su *praxis*. Para la investigación vista desde los feminismos, se rescata el acento de la transformación en la acción, para presentar a las mujeres como agentes, con conciencia, de cambio social.

Adolfo Sánchez Vázquez polemiza y deja atrás la propuesta dicotómica de las tesis tradicionales de espíritu y materia; de concepción abstracta o idealista de humano; de la distinción entre teoría y práctica; incluso de objetivo y subjetivo; y del falso dilema ente activismo y teoría. Aclarando que:

La filosofía de la *praxis* considera como unidad indisoluble el proyecto emancipador, la crítica de lo existente y el conocimiento de la realidad a transformar. El gozne en que se articulan estos tres momentos es la *praxis* (1997:130).

Esto implica, dice el maestro Sánchez Vázquez que:

La categoría clave y pivote de la nueva filosofía, la categoría *praxis*, debe ser entendida como actividad objetiva, revolucionaria, y crítica-práctica (tesis I sobre Feuerbach); es decir, como actividad efectiva, real y encaminada a un fin: la transformación consciente del mundo y no como simple acción de ejercitarse. (1997:154)

Enriqueciendo el camino marxista con una mirada de mujer, la estudiosa húngara Agnes Heller comenta en su libro *Historia y vida cotidiana* que:

Por *práctica* debe entender una actividad que no se agota dentro del ámbito de la vida singular o personal, sino que tiene trascendencia social, esto es, específica (de especie, de individuo o individua en sociedad). (1985:8)

Pretende superar las objetivaciones delimitadas a la práctica reproductora como acciones personales o singulares encapsuladas en el ámbito privado -donde están subsumidas las mujeres- que la división clasista del trabajo ha dejado de lado y sin valor público. Su argumentación sobre la vida cotidiana aporta al marxismo la comprensión del concepto de práctica social, acentuando el enfoque de identidades genéricas.

Además, la autora alerta con una visión feminista, que el estudio de la vida cotidiana sin esta visión puede esconder o invisibilizar la ideología dominante anidada en la conciencia cotidiana. Esta alerta sobre la vida cotidiana y sus laberintos de género, también nos encara en pleno siglo XXI con el pensamiento de un mundo práctico, como un mundo de cosas, actos y objetos que reportan una ventaja o beneficio hacia y para las personas. Una idea de práctico-útil que atiende a una concepción de mercado meramente procedimental, que no reflexiona sobre el quehacer político que la *praxis* encierra.

Antonella Picchio (2012:32), apoyada en el concepto de vida cotidiana como fenómeno social elabora sus investigaciones sobre las condiciones de vida y las prácticas para un bien vivir de los seres humanos. Sus aportaciones vienen de la economía política y de la filosofía de la *praxis* marxista. Suma su desacuerdo, junto con Agnes Heller, a la idea clásica de que la reproducción económica-social soslaye

las actividades reproductoras de la vida particular y de la especie en general que les tocan por herencia cultural a las mujeres.

El hecho metodológico importante en las investigaciones, de la maestra Antonella, economista italiana, es anexar el reconocimiento explícito de las mujeres como sujetas y no como objetos del conocimiento. Entonces, desde las preguntas a investigar es observable el Ser mujer. ¿Cómo miran las mujeres? ¿Cómo piensan la realidad? ¿Dónde las ha colocado la vida en sociedad? De esta forma el problema del conocimiento se sitúa en nuevas formas de hacer las preguntas de investigación ¿Quién mira la realidad? ¿Dónde está quien mira la realidad? ¿En el espacio privado y/o en el público? ¿Desde un cuerpo con memoria e historia y por tanto sujeto de acciones? ¿Desde una comunidad desdibujada de su historia? ¿Qué tipo de sujeto realiza la *praxis* sobre el buen vivir de los seres humanos?

### **3.3 Práctica desde la mirada sociológica.**

La Teoría Crítica de la primera mitad del siglo XX intentó diagnosticar las patologías del mundo con la finalidad práctica de contribuir a transformar los sistemas sociales y liberar a la humanidad y a la sociedad de toda atadura. Así, dicha teoría buscó reconocer la *praxis* como categoría sociológica al privilegiar la acción humana sobre la descripción de los hechos sociales o las cosas; pero no sólo esto, sino también reconocerle como categoría epistémica al enlazarle a los corpus teóricos. Max Horkheimer (1973) aseguraba que una de las señas de identidad de los trabajos que se reconocen como Escuela de Frankfurt era la unión de la teoría con la

práctica, una *praxis* intelectual esforzada en deconstruir los dualismos con que en esos tiempos, se analizaba y tematizaba la investigación.

Otra señal de sus estudios era relacionar la ciencia con el proceso de la vida y no considerar el trabajo intelectual como una entidad autónoma e independiente sino, al contrario, decían los representantes de Frankfurt, hay que interpretarla como una configuración específica del modo en que la humanidad se enfrenta a su mundo natural y social. Argumentos críticos a la acción instrumental cuya confianza ilimitada en el progreso científico-técnico sustenta la legitimación del sistema capitalista en esa primera mitad del siglo XX.

Dentro de este marco de la llamada Escuela de Frankfurt, en una segunda época, pasada la Segunda Guerra Mundial, Jünger Habermas en su texto de *Teoría y Praxis* (1999) trata de reconstruir el materialismo histórico frente a las nuevas problemáticas de las sociedades capitalistas contemporáneas. Realiza una crítica a Carlos Marx, del siglo XIX, porque en su opinión, reduce la *praxis* humana a una *techné*, al otorgar al trabajo la importancia fundamental como eje de la sociedad en demérito de otros componentes de la *praxis* humana que Habermas rescata como esenciales para la época histórica que analiza. Estos componentes en la investigación de Habermas son dos:

- a) La interacción, entendida como la lectura epistémica cargada de símbolos.
- b) El lenguaje estudiado como diálogo comunicativo.

Por tanto, Jünger Habermas deduce la *praxis* como una interacción que proporciona la capacidad de comprender, anticipar y corregir el curso del diálogo

humano, no sólo en el ámbito económico, sino ampliado al ámbito simbólico, al espacio de la comunicación y lenguaje y del consenso entre las personas que habitan simultáneamente en tres mundos: el objetivo, el social y el subjetivo.

Jünger Habermas en su material de *Teoría de la acción comunicativa* admite una variedad de conceptos de acción/interacción empleado en el pensamiento sociológico y los clasifica en cuatro: Acción teleológica, acción regulada por normas, acción dramatúrgica y acción comunicativa. Además, concede que:

Al elegir un determinado concepto sociológico de acción, nos comprometemos con determinadas presuposiciones ontológicas de las relaciones con el mundo, suponemos al actor y a la vez los aspectos que posibiliten su acción. (1987:122)

Opta por el enfoque de la acción comunicativa con la que amplía y actualiza la idea de *praxis* del marxismo clásico. Suma a la comprensión material y social clásica, la acción comunicativa con sus efectos simbólicos y de lenguaje. La nueva conceptualización sociológica de *praxis* proyecta un espacio público ampliado y más complejo, donde la convivencia y la racionalidad de la *praxis* sólo será entendida analizando si, como señala Habermas, se investiga en dos niveles del sistema: mundo de vida y sistemas sociales.

La interacción mediada por el lenguaje que propone Jünger Habermas (1987), no explicita el asunto del género, que los feminismos inquietan, aun así, facilita el estudio de los temas de la ética de los discursos de democracia que los feminismos al re-apropiarse de la idea de ciudadanía en los años ochenta y noventa del siglo XX colocan como prioritarios. En los mejores argumentos políticos o de investigación

sobre la igualdad, la democracia participativa y deliberativa la interacción simbólica y dialógica están presentes y los feminismos aportan sus estudios de lenguaje como ente vivo con capacidad de mutar a esquemas incluyentes y no sexistas.

En el seno del pensamiento sociológico, Pierre Bourdieu (1991), traslada los estudios del marxismo clásico al campo de lo cultural y de sus investigaciones socio-etnográficas. Formula una proposición de *praxis* incluida en el concepto de *habitus*. Le inquieta encontrar la lógica del poder impresa en la formación de la realidad socio-cultural de los sujetos de finales del siglo XX. Un poder simbólico que ordena las acciones individuales y colectivas que aparentemente se muestran naturales, automáticas e inconscientes, pero en realidad están coordinadas a un esquema cultural latente y oculto donde subyace un orden de género.

Con el concepto de *habitus*, Pierre Bourdieu articula y media en una amplia explicación, la estructura de las sociedades y las percepciones de los sujetos de la acción; lo macro y lo micro. Esto permite pensar en un doble carácter: lo social-cultural, macro, hechos, cosas o estructuras sociales externas al sujeto de la práctica; y lo social, micro, interiorizado en el cuerpo y mente del sujeto. Bourdieu consigna en el *habitus* estructuras mentales o cognitivas que posibilitan manejar el mundo y transformarlo si los sujetos toman conciencia de estas ataduras. En el *habitus* analiza un sistema de disposiciones culturales duraderas, aunque transferibles que funcionan como una matriz de percepciones e imaginarios con las que se evalúan las acciones y se posibilita el cumplimiento de una *praxis* conservadora o transformadora al orden de género dominante.

### 3.4 Práctica desde la perspectiva pedagógica.

Actualmente en México, los discursos sobre educación, encierran un interés por destacar “prácticas exitosas” puestas de moda en el actual modelo educativo neoliberal. La *praxis* pedagógica de las y los docentes aparece en el sentido común o la experiencia práctica, como desempeño práctico. En cambio, con una perspectiva de la filosofía de la educación, la Dra. María Teresa Yurén Camarena experta mexicana en temas educativos, sostiene que:

La educación, considerada en sentido estricto, es *praxis* porque se trata de una actividad consciente y objetiva que se realiza cuando los actos dirigidos a un sujeto para transformarlo se inician planeando un resultado ideal, o fin, y terminan como un resultado o producto efectivo o real. (2009: 247)

La educación como *praxis* con metas-producto de un plan premeditado y metódico, con conciencia y ética de formación humana es para la doctora Teresa Yurén una *praxis educativa, es una praxis que desencadena praxis, “praxis total”* (2009: 248).

La educación como *praxis* total de Teresa Yurén, es coincidente con el pensamiento del maestro Sánchez Vázquez (1997), cuando enfatiza la idea de que el proceso de auto-creación del ser humano mismo, es un proceso gracias al cual el ser humano humaniza su mundo y se humaniza a sí mismo.

Desde la mirada de los feminismos en la *praxis* educativa, los seres humanos somos al mismo tiempo objetos y sujetos, porque las prácticas profesionales en este interactuar son, al mismo tiempo, prácticas colectivas y dialógicas. *Modos de hacer*



frecuentes y repetitivos, imbricados en una ética, unos planes y ciertos fines que esclarecen una trama. Ahora bien, si el proceso de la práctica se ejecuta sin cuestionar, sólo porque éste siempre se ha hecho así, porque así es como se hace o porque todos lo hacen de tal manera, a decir de María Teresa Yurén, se está hablando entonces de aculturación o de socialización, no de educación. Para esta autora, socialización y aculturación no son *praxis* porque no llevan prácticas construidas intencionalmente para efectuar la humanización. (2009:247).

La académica mexicana, Graciela Hierro (1985) nos decía que la mirada de la educación de las mujeres desde los feminismos, es encontrar la autoeducación, porque consideraba las necesidades propias de las mujeres; ellas con poder sobre su conciencia, inteligencia y su cuerpo, lo otro, lo que viene del mundo de las instituciones educativas, es domesticación o socialización patriarcal.

Para el investigador Wilfred Carr (1999) el concepto contemporáneo de práctica educativa debe rescatar su historicidad, de tal forma que llene de contenido filosófico sus transformaciones y modificaciones, para trascender la erosión o los silencios a que es sometido actualmente dicho concepto por la dominación neoliberal.

Nos detenemos a realizar una apretada y corta síntesis de los argumentos de su cuarto capítulo ¿En qué consiste una práctica educativa? en su obra *Una Teoría para la Educación*, porque robustece las manifestaciones que sostiene esta tesis. El autor describe y analiza tres formas de concebir la relación entre la teoría y la práctica educativa, a fines del siglo XX y en el XXI, a la vez que aporta su propia visión sobre

esta categoría. La primera, dice, entiende la relación como de oposición. Según este punto de vista, práctica, es todo lo que no es teoría.

La "teoría" se ocupa de generalizaciones universales e independientes del contexto; la "práctica" se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto. La teoría trata de ideas abstractas; la práctica de realidades concretas. La actividad de teorizar es, en gran medida, inmune a las presiones del tiempo; la práctica posee capacidad de respuesta ante las demandas contingentes de la vida cotidiana. (1999: 88)

La segunda forma postula la dependencia de la práctica educativa de la teoría, en vez de oposición. Argumenta que toda práctica está cargada de teoría. Según esta posición “La práctica educativa puede regirse por una teoría que no es más que una idea de sentido común tacita, implícita y no articulada o por la teoría elaborada mediante una investigación disciplinaria sistemática” (1999: 89)

En una tercera forma Wilfred Carr advierte la práctica como autónoma de la teoría.

Postura del muy conocido Gilbert Ryle, cuando muestra que, dado que no es posible, "saber qué" algo es posible, a menos que ya se “sepa cómo” hacer gran número de cosas, el “saber cómo” (práctica) es un concepto lógicamente antecedente del "saber qué" (teoría). (1999:90)

Wilfred Carr, objeta las posturas entre otras razones, porque sostiene que la práctica educativa supone siempre mucho más que ambos aspectos “saber cómo” y “hacer algo”, engloba, además, una convivencia y una actividad ético-política de

transformación humana y de Ser humano o humana que no puede escapar al estudio y reflexión educativa.

Tampoco, Wilfred Carr incorpora la postura de género en sus explicaciones, sin embargo, sus argumentos sobre la práctica educativa, no como una conducta individual y mecánica, como una actitud que se lleva a cabo por las y los docentes de manera inconsciente, constata que es una *praxis*, que solo podemos comprender al considerar los esquemas de pensamiento con que actúan las o los académicos, las más de las veces implícitos en normas y reglas institucionales y cuyos términos otorgan sentido a sus experiencias de educadores. Por otro lado, el autor tiene claridad deductiva al decir que las formas tradicionales de pensar se aprenden de y con otros colegas y se comparte con ellos y ellas, con claridad de visión y sobre todo de actitud, de ver y sentirse en el mundo. Aquí, los feminismos observan el dominio de la cultura masculinizada, que muchas ocasiones las mismas mujeres académicas reproducen.

En consecuencia, Wilfred Carr reconoce que:

“Practicar” siempre es actuar en el marco de una tradición y sólo “sometiéndose” a su autoridad, los profesionales pueden comenzar a adquirir el conocimiento práctico y los niveles de excelencia por los que se juzgará su competencia práctica. Pero el carácter de autoridad del que está revestida la tradición pedagógica no la hace inmune a la crítica. El conocimiento práctico al que se llega a través de la tradición no se reproduce de forma mecánica o pasiva; está sometido a constante reinterpretación y revisión a través del diálogo y la discusión sobre el modo de conseguir los bienes prácticos que constituyen la tradición. (1999:96)

Resulta muy aleccionadora esta concepción de “practicar” que incluye el proceso de reconstrucción crítica ya que permite entender que la tradición evoluciona y cambia en vez de considerarse algo estático y fijo para contrarrestar argumentos que estiman que las metas éticas de una práctica son indiscutibles o insensibles al diálogo y el consenso, como suele suceder al emplear el llamado “pensamiento único”.

En síntesis, podemos afirmar que las acciones de la *praxis* educativa están siempre enfocadas a tres niveles de la realidad sociocultural de las sociedades. Un nivel macro, respetando la autoridad de la tradición dinámica que se reproduce; un nivel mesoso o intermedio, donde las instituciones armonizan los mandatos con sus obligaciones de custodia para otorgar títulos o certificados y, otro micro o personal, que en el caso neoliberal habla de actores, pero como estatuas.

En el primer nivel están localizados, en corto, para esta Universidad, el Modelo Educativo que describe la filosofía de la universidad y el Modelo Académico, donde se concretan las políticas públicas educativas, desde su declarada autonomía y el organigrama de gestión institucional. El nivel mesoso arroja el currículo de los programas, su operatividad y evaluación. En el nivel micro, se contemplan las necesidades de los actores o actrices, estudiantes, académicos, directivos y personal de apoyo centrados en que sean los y las estudiantes el eje de los procesos a seguir.

Hay que visualizar que existe una tendencia restringida para hablar de prácticas académicas como prácticas docentes o prácticas pedagógicas, como si sólo se atendiera al currículo y las orientaciones que sobre él se tienen en los estudios educativos. En el sentido tradicional del término, currículo alude a los contenidos de

la asignatura o programa que se presentan y se transmiten al alumnado, entonces la visión restringida del currículo se queda en el debate técnico, la eficacia y la eficiencia de técnicas, rúbricas y actividades a ejecutar. Sin embargo, una academia comprometida con la perspectiva de las vertientes feministas, está obligada a referir la postura ético-política que se mantiene desde los contenidos, de la didáctica y de la presentación de las asignaturas y del modelo educativo adoptado por la institución.

Las paradojas educativas que se han trabajado entre los dos esquemas de funcionamiento, uno neoliberal, y el otro, de la pedagogía crítica, no siempre están claras y las disyuntivas de dichos modelos se ocultan al identificar *prácticas educativas* solo como prácticas docentes o prácticas pedagógicas, entendidas éstas según las describen Belinde García Cabrero y sus colegas:

Como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del o la profesora y del alumnado, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje del alumnado. (2008:4)

Dicha autora y sus colegas promueven, sin embargo, que el concepto de práctica docente no se limite a los procesos educativos que tienen lugar durante el tiempo de clase, o sea, no confundir aula con hora clase, sino además considerar dinámicas y reflexiones donde la intervención didáctica-pedagógica ocurra antes, durante y después de los procesos interactivos del aula de manera que suscite la deliberación más global sobre las acciones docentes.

También para el estudioso norteamericano Walter Doyle (1986), la práctica docente está localizada en el espacio geográfico del aula y es multidimensional, por los diversos acontecimientos que de forma simultánea ocurren en la horizontalidad del aula. Como el proceso de interacción es inmediato y muchas veces ocurren en el lapso de la hora de clase diálogos imprevistos dan un giro a las actividades planeadas, estas dinámicas pueden favorecer el proceso de comprensión del tema del diálogo o entrañar retos nuevos desde lo pedagógico o desde el contenido temático de la asignatura que brincan sobre la planeación prescrita son causa de malestares sobre el tiempo prestado a esto o sobre las evaluaciones asignadas.

Las prácticas pedagógicas, cabe matizar, refieren por lo general a actitudes, saberes habilidades y formas de exposición, comunicación y facilidad que las y los académicos tienen para estar en contacto con el estudiantado dentro de un espacio áulico.

Como puede observarse, existe una relación e influencia mutua muy cercana entre las actitudes y habilidades docentes en un nivel micro, los acontecimientos áulicos y el aspecto macro de las prácticas educativas cuya complejidad situada desde los estudios feministas le incorpora la acción sexuada de los agentes educativos.

### **3.5 Prácticas de género como *praxis* educativa.**

La definición de prácticas de género construida para esta tesis enuncia que ellas deben ser entendidas como *praxis* educativa. Es decir, como acciones conscientes y no meramente instructivas, que al incorporar pensamientos feministas

se plantean una serie de interrogantes, buscando forjar una interacción y un diálogo comunicativo que potencie las capacidades de las personas como seres sexuados hacia el cuestionamiento de saberes relacionados con el orden de género, la historia de la participación política de las mujeres, los contenidos y la enseñanza de las disciplinas que permitan reevaluar conceptos asumidos como verdades fijas en las disciplinas al introducir una mirada cuestionadora de género.

Ahora bien, al definir las prácticas de género de esta manera, se prioriza la conexión crítica sobre los prejuicios sociales de sexo-género-deseo porque como señala la maestra Celia Amorós, la lucha contra el prejuicio ha de tener profundas virtualidades reformadoras no sólo en las ciencias sino en las costumbres donde la educación tiene su quehacer más amplio. (1992: 99)

La *praxis* de género precisa desechar la vieja perspectiva de que existe un orden natural de las cosas, fijo, inmutable y perfecto, al que están atados los hombres y las mujeres, para llevar consigo las propuestas flexibles de que los fenómenos sociales son construcciones históricas y resultados de las prácticas humanas. Incluso de que las mismas teorías y sus conceptos no son eternos, puesto que las ciencias son una *praxis* históricamente formada para dar cabida a un pensamiento complejo e incluyente.

Si bien la *praxis* de género es *praxis* educativa, la mirada intelectual y política sobre las dimensiones de la realidad educativa precisa estar adscrita o situada en un contexto histórico espacial. ¿Cómo se representan a nivel macro en las políticas educativas de las instituciones?; para el caso del nivel meso o intermedio, ¿Cómo se

plasman en el currículo? y en el nivel micro, ¿Cómo se viven por las personas en el diario convivir educativo? En los países del Norte o en los del Sur.

Seyla Benhabib (1990) indica que cuando las mujeres entran a las ciencias, ya sea como objeto de estudio, como investigadoras o como docentes, tambalean los paradigmas o marcos de interpretación, las unidades de medida, los métodos de verificación, la terminología teórica y/o las metáforas masculinas. Por ello, el enfoque feminista incomoda, empero, científicamente se hace pertinente para la redefinición y edificación de la interpretación de realidades con esa preocupación política de transformación liberadora que encierran los estudios feministas.

Entonces, el enfoque de género, como un parámetro científico aceptado ensancha los límites del conocimiento humano y favorece una visión ampliada del mundo al considerar sujetos sexuados. Mantiene una alerta constante por la inclusión de estos estudios en las diversas ramas del saber porque produce efectos diversos al develar asimetrías, ausencias y tradiciones no vistas y recibir cuestionamientos a sus aportes.



## **CAPÍTULO 4**

### **PERSPECTIVA METODOLÓGICA**

#### **Introducción.**

El interés por la exploración en campo, aunado al análisis documental, complementa y acrecienta el enfoque de esta tesis, en el entendido de que corrobora las argumentaciones teóricas y proporciona conocimientos frescos y aplicados sobre la problemática que se analiza. En este sentido, reflexionar sobre las prácticas de género de las académicas en la universidad como objeto de estudio, reúne bajo el amparo de la investigación feminista una búsqueda con lente cualitativo.

Permea el interés por indagar la presencia de concepciones, visiones, imaginarios o representaciones que denoten el tipo de saberes de género que se ancla en las prácticas académicas y educativas de las profesionales en educación superior bajo la luz de la metodología feminista, cuya moldura reflexiva ha establecido ciertas diferencias con los marcos científicos tradicionales.

El camino planteado para realizar el estudio, toma en este capítulo ciertos pasos. Primero busca detectar los aportes y polémicas sobre qué entender por metodología feminista, para destacar después algunas cualidades del método de apoyo más recurrente, sus técnicas e instrumentos de recolección de información para sistematizar en el diseño de la investigación con la herramienta de análisis de contenido temático, los datos que nos han sido proporcionados por las entrevistadas y de las orientaciones teóricas de la persona que investiga.

#### **4.1 Metodología feminista.**

En los años setenta del siglo XX, al realizar investigaciones, algunas académicas se plantearon la disyuntiva de pensar “lo” femenino o pensar “en” femenino los fenómenos observados. La disyuntiva es planteada por la socióloga alemana María Miess (1970 en inglés/1998, en español) en sus estudios eco-feministas, sobre los efectos del desarrollo en las mujeres de la India. Los temas sobre el desarrollo que inician con la segunda Guerra Mundial, se traducen en preocupaciones sustentables a partir de los años setenta. Estas pautas, sobre las teorías del desarrollo y demás estudios, son introducidas a México y Latinoamérica por la doctora Eli Bartra (1988), en momentos en que se propicia la definición y creación de centros de estudios en las universidades mexicanas donde se va generando la inquietud de entender las contribuciones de las mujeres al desarrollo del país. Vamos a trabajar solamente con la versión metodológica heterosexual porque así se armoniza con los argumentos de este trabajo, sin embargo, reconocemos que en

este siglo XXI, la versión homosexual en este campo de la metodología ha realizado contribuciones importantes a los estudios de género y feministas.

Sobre esta metodología, pensadoras como Sandra Harding (1986, 1ª edición en inglés), Donna Haraway (1989, 1ª edición en inglés), Dorothy Smith (1974, en inglés) ahondaron sobre las pautas de la doctora María Mies y trasladaron los dilemas sobre la inclusión de las mujeres en los estudios de las ciencias. Se contaba con estudios desde el enfoque masculino, casi todos, ponderando a mujeres notables o colaboraciones de mujeres en las ciencias. Sin embargo, resultaba necesario ver a las mujeres como agentes activas de sus destinos, como personas cuyas luchas y objetivos fueran analíticamente reflexionados desde las diferencias de género. Cómo dice el poeta Raymundo Ramos en una conversación de 2015, no es lo mismo, cavilar con *“las palabras que miran y las miradas que piensan, existe un trecho”*.

Si bien, hemos repetido varias veces que, el corpus teórico de los feminismos no es homogéneo, si plantea propuestas que permiten hablar de metodología, método y epistemología feminista al acercarse a las realidades del mundo. Así, Sandra Harding define en general estos tres conceptos:

- Metodología es una teoría o propuesta de los procedimientos que sigue o debería seguir la investigación, y una manera de analizarlos. Desde aquí puede plantearse un sentido feminista al camino a seguir, si se rebela la propuesta de emancipación que lleva implícita la metodología, o dicho de otra manera, reconoce que ésta, no está exenta de valores.
- Método de investigación es una técnica para recabar información o una manera de proceder para recabarla. Aquí existen notables diferencias de cómo

aplicar los métodos donde las feministas se preguntan, observan y escuchan lo que las y los sujetos informantes piensan tratando de revelar lo invisible del orden de género imperante.

- Epistemología es una teoría del conocimiento que responde a la pregunta de quién puede ser sujeto de conocimiento. Trata también, las pruebas a las que deben someterse las creencias para ser legitimadas como conocimiento y aborda el tipo de cosas que pueden conocerse. (Sandra Harding, 1986/ 1996 en español, págs 11-13).

La filósofa Sandra Harding coloca matices entre las versiones tradicionales y feministas. Ciertamente, las investigaciones feministas, difieren en las perspectivas epistemológicas; y/o en los procedimientos para analizar lo observable, en los métodos o caminos para acceder al análisis de lo que se pretende estudiar; a partir del planteo de las preguntas, hay en ellas una inquietud de buscar “realismo” ¿cómo observar?, ¿qué observar?, ¿para qué observar?, ¿dónde observar? Para revelar lo oculto o lo que no se dice en las narrativas masculinas consagradas en las ciencias. Buscan colocar el pensamiento desde las mujeres como sujetas o agentes del conocimiento, con el deseo de que su palabra sea legitimada como constitutiva de la vida en sociedad y digna de estudio y, por tanto, instan a revisar a los sujetos que crean el conocimiento.

La perspectiva metodológica feminista está en contra de la estrategia de sumar o agregar mujeres a las temáticas de investigación como “una cosa” más, aspectos muy practicados en propuestas de políticas públicas de los gobiernos. Reconoce que,

por razones de igualdad, debe darse importancia a las experiencias femeninas siempre que se trabajen temas dentro de la estructuración general de la vida en sociedad, o bien, dentro de las instituciones o espacios de convivencia social, como la educación, la urbanización, las publicaciones, la difusión cultural, la salud sexual y reproductiva, así como la salud mental y física entre otras.

Poder atestiguar sobre las experiencias de las mujeres y los hombres, como sujetas y sujetos sexuados, es romper con la creencia de que “el hombre universal” es la humanidad. La mujer o el hombre como categorías de investigación en abstracto, se quedan cortas, en el mundo contemporáneo para dar cuenta de las experiencias de las personas o grupos de personas como actores o agentes sociales. Por esto se habla de los feminismos y las masculinidades como categorías que pueden poner al descubierto desigualdades de género.

Bajo estos argumentos, es posible entender la metodología feminista como el conjunto de medios teóricos, conceptuales, técnicos que desde su visión busca incluir el pensamiento libertario femenino en las ciencias, para explicarlas y ampliarlas. Así mismo, para visibilizar las relaciones y experiencias de las mujeres entre ellas y con los hombres, o entre los hombres y su propio universo, con el fin de advertir cómo se teje la estructuración de la vida humana desde la ubicación social y las luchas políticas que impulsan el crecimiento del conocimiento.

La doctora Eli Bartra (1998) nos alertó sobre los calificativos que predominan acerca del quehacer feminista en general y de la investigación en particular en el medio científico, cuando se etiquetan como exóticos, marginales o raros; no para

dejar de efectuarlos, sino porque casi siempre, se piden esclarecimientos en cualquiera de las fases de un proceso de investigación ejecutado con esta metodología. Ya sea en la fase indagatoria, o en la sistematización, o bien en la expositiva los cuestionamientos de quienes practican el pensamiento dominante estarán presentes. Cuando lo que debería preocupar a las feministas es que:

El estado de la investigación feminista en el país, México, puede decirse que es, subdesarrollada y está peor aún en el campo de la metodología feminista. No existe un desarrollo autónomo en ese campo; vamos a la zaga de lo que se hace en otros lados. Vivimos pues, una situación de neo-colonización, si se quiere, intelectual. O bien podríamos pensar que el desarrollo del pensamiento feminista es internacional y nosotras participamos en el en la medida de nuestras posibilidades. (1998:143)

Sin duda, lo que se muestra innovador en el acercamiento a la realidad de esta propuesta metodológica, es el método, la manera deliberada y reflexiva que se adopta para llegar al conocimiento, al descubrimiento de respuestas a las dudas planteadas. Las etiquetas de método feminista, no sexista o no androcéntrico, aún con las diferencias teóricas que los conceptos: feminista, sexista o no androcéntrico encierran, resultan contar con una cierta similitud en las prácticas investigativas, siempre que el compromiso político de la investigación sea mejorar las condiciones de las mujeres o poner al descubierto el por qué las desigualdades de género se convierten en discriminaciones dentro de las sociedades humanas.

El estudio sobre mujeres no es nuevo, la diferencia es que ahora existen nuevos léxicos y enfoques que construyen modos de reflexionar y argumentar sobre el objeto de estudio. Cuando ellas aparecen como agentes del conocimiento, buscan

sus propios caminos y proponen interpretaciones situadas desde su manera de vivir las realidades humanas. Igual trasciende en esta actitud investigativa, el requerimiento para evitar una postura “objetivista” que oculte las ideas y prácticas de la investigadora o investigador, para ello, Sandra Harding insiste en que:

La introducción de este elemento “subjetivo” al análisis incrementa de hecho la objetividad de la investigación, al tiempo que disminuye “el objetivismo” que tiende a ocultar este tipo de evidencia al público. (1996:26)

En suma, en toda investigación que se nombre feminista, se amalgaman algunas prácticas de investigación de estudios de mujeres o estudios de género puesto que comparten el objeto de estudio: las mujeres o los hombres y su situación relacional, empero, hemos dicho anteriormente que no tiene el mismo sentido epistémico pensar “lo” femenino o pensar “en” femenino. O bien, no es lo mismo, cavilar con *las palabras que miran o las miradas que piensan*.

Para esta tesis:

1º. Se explicita y analiza la división sexual del trabajo o logra, como un planteamiento clave. En este trabajo los temas de maternidad, edades de las o los hijos, carga económica, conciliación de los cuidados y el trabajo fuera de casa, son indicadores de esa división sexual del trabajo e impactan en las prácticas de género de las académicas, si fuera un estudio de varones, tal vez, las preguntas se hacen de otra manera o no se hacen.

2°. Se realizan procedimientos de-constructivos para escudriñar y reflexionar la temática de las prácticas en ocasiones de manera directa y otras de forma más colateral. Mismos que en la tesis presente están relacionados con los estudios realizados, antigüedad, cargos administrativos en general. De forma específica se formularon catorce preguntas sobre prácticas de docencia que puedan facilitar el análisis desde el “punto de vista” feminista.

3°. Se buscan las condiciones relacionales y de alteridad de los sujetos en estudio, más allá de describir datos. Se espera en el trabajo lograr dejar en claro algunas condiciones que están soterradas cuando se cuestiona sobre otras prácticas educativas.

4°. A menudo en los estudios feministas se redacta en primera persona o aparece una “mezcla” teórico, militante y poética. Para el presente trabajo no aparece, porque no está permitida por las reglas de presentación del tipo de estudio, tesis de grado.

7°. Los estudios feministas privilegian en las narrativas conceptos y categorías que den cuenta de las aportaciones de mujeres en las ciencias. Lo que sin duda queda claro, en las referencias, bibliografía y citas de apoyo a los argumentos de la tesis.

8°. No se oculta un interés político en el trabajo intelectual, ni se navega con la bandera de la neutralidad del conocimiento.

9°. Se reconoce que el sexo-género de quien lleva a cabo la investigación influye el proceso investigativo.



10°. El lenguaje utilizado busca explícitamente ser incluyente y no androcéntrico.

Las propuestas de estudios de mujeres o estudios de género son muy valiosas, más, suelen ser descriptivas, sumativas y se llevan a cabo bajo esquemas regidos por lógicas distintas a las formas feministas.

Dentro de estos haberes metodológicos, los postulados del enfoque “Punto de vista” o “Teoría del Punto de Vista” como le denomina la estudiosa de la metodología de la investigación Sandra Harding, resultan claves feministas. Dejan claro que la esfera del saber no es ajena a las controversias y prácticas de poder sexuado. La doctora Sandra Harding aclara que:

La Teoría del Punto de Vista se aboca a las preocupaciones de nuestra época, mismas que pueden verse articuladas en las *guerras culturales*, incluyendo sus disputas científicas, y en reacciones al feminismo, a los proyectos de base racial y étnica prodemocráticos y a proyectos antimperialistas y anticoloniales. (2012:42)

Reafirma sus argumentos y relevancia de los abordajes del “punto de vista” cuando cita las palabras de otra estudiosa, Alison Wylie que a la letra dice en su trabajo “Why standpoint matters”:

La teoría del Punto de Vista puede considerarse como una de las teorías más combativas que se hayan propuesto y debatido en los 25 a 30 años de historia de la segunda ola del pensamiento feminista sobre la ciencia y el conocimiento. Tanto sus partidarias como sus críticos están en vehemente desacuerdo acerca de su linaje, su

estatus como teoría y, en particular, acerca de su relevancia para el pensamiento actual sobre el conocimiento (2012: 43)

Lo positivo y enriquecedor de las discusiones y tensiones de la controversia, han permitido modular dilemas éticos, políticos y epistemológicos que hacen notar las estrategias ideológicas utilizadas para diseñar y justificar el orden de género desde los estudios de las ciencias con una visión oficialista de los estudios sobre mujeres. La visión de las cúpulas del poder económico, político, social o cultural mira a las mujeres en un orden de jerarquías sociales que naturalizan y se observan como costumbres fijas. Esta propuesta del “punto de vista” busca modificar la práctica científica y producir investigaciones que registren las relaciones sociales que producen los grupos dominantes sin llegar a privilegiar en automático las versiones del grupo de mujeres dominado.

Así, la teoría feminista del punto de vista parte del reconocimiento del carácter socialmente situado de las creencias y considera que la situación de las mujeres les otorga el privilegio epistemológico en un mundo dominado por hombres, ya que en su posición marginal las mujeres pueden ver lo que a los hombres se les escapa desde sus posiciones de poder.

Por otro lado, la metodología feminista asume una vocación de diálogo interdisciplinario, que trabaja cercana a las propuestas cuantitativas y cualitativas y sus técnicas e instrumentos analíticos, empero, para esta tesis, la proximidad es mayor con lo cualitativo ya que lo que se ocupa es la comprensión de significados, comportamientos o prácticas de las personas.

## **4.2 Método de apoyo.**

La entrevista cualitativa es una vía de acceso a los aspectos de la subjetividad humana y a la integración de significados de la acción, voluntad e identidad de los sujetos o actores en sociedad. Diane Elson (2011) presenta un análisis en tres niveles: macro-meso y micro para estudios de la economía feminista, que se retoman en varios momentos de la tesis como un encuadre útil para el análisis y presentación de los argumentos.

La mayoría de los estudios feministas se inscriben en la tradición teórica de de-construcción y re-elaboración de las convenciones metodológicas y de los criterios de validez y confiabilidad propuestos por el neo-positivismo clásico y ciertos tipos de constructivismo, la opción cualitativa, se retoma con cautela. Sin olvidar, como menciona la doctora María Luisa Tarrés que:

La opción cualitativa involucra un gran conocimiento de la teoría, pues allí se encuentran las claves para desentrañar el significado de las observaciones derivadas de las palabras, narraciones o comportamientos que recoge el investigador o investigadora; y prosigue, la necesidad del manejo teórico y los procedimientos de sistematización y control de la persona que investiga tienen que ser considerados en cada etapa de su trabajo y dar espacio a la creatividad; pero también, la enfrentan a dificultades constantes, pues se carece de sistemas estandarizados que faciliten los procesos de confiabilidad y validez. (2009:12)

Por lo antes dicho, en esta tesis, se asume la forma de investigación cualitativa, misma que ha dejado de ser simplemente investigación no cuantitativa pretendiendo una inmersión directa en el ámbito social y la interacción de las actrices,

ya que, quien investiga tiene la influencia de la configuración de una sociología comprensiva atenta a los sentidos subjetivos de la interacción.

La investigación cualitativa puede definirse desde varias aristas como explica la doctora María Luisa Tarrés:

En un primer momento, como datos u observaciones descriptivas sobre las palabras y el comportamiento de los sujetos; en un segundo, se puede definir este tipo de investigación como la conjunción de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado que los actores y actrices otorgan a la experiencia. (2009:16)

O sea, se pueden tener datos que describan en campo el trabajo, como lo hacemos en la parte de entrevistas semi-estructuradas y posteriormente des-montar, el cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, o el propio, en función de cómo se lo signifiquen y puedan dar versiones de sus vivencias y acciones. Intento que sobre las prácticas se busca con la observación *in situ* y las entrevistas a profundidad, sin descuidar la vinculación con el tipo de teoría que inspira dicha investigación. La búsqueda de significados, ideas, prácticas que laten en las observaciones o descripciones de acciones y palabras que les interpretan denotan patrones culturales organizados alrededor de determinadas propuestas de mirar la realidad. En caso de este trabajo el patriarcado u orden de género de Monterrey y los aspectos meso, refieren a la Universidad, y ambos son el horizonte normativo a considerar.

El estudioso Uwe Flick (2010) quien dirige una colección temática de investigación cualitativa aporta a la reflexión de esta tesis, algunos rasgos comunes

que considera deben tomarse en cuenta para acercarse al mundo de “allí afuera”, el mundo real. Facilitando el describir, analizar, entender y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior”, la subjetividad o la identidad, de varias maneras.

- Investigando las experiencias de los individuos o grupos relacionadas con historias de vida o con prácticas cotidianas o profesionales.
- Razonando las interrelaciones y comunicaciones mientras se producen en base a la observación o registro de prácticas.
- Indagando en documentos como textos, imágenes, películas o música u otras huellas de las experiencias o interacciones. (2012:10)

Para el presente trabajo, se tomaron las dos primeras indicaciones del autor, al elaborar las preguntas de las entrevistas que parten de lo individual pero que deben dar cuenta de aspectos meso o macro de la actividad educativa dentro de la Universidad.

Desde otro ángulo, emparentadas como están las perspectivas feministas a corrientes etno-metodológicas, de interaccionismo simbólico o de estudios culturales y estudios comunicativos, hubo necesidad de estudiar sus propuestas de métodos de trabajo para entender a profundidad el corte inductivo en la existencia de prácticas de género y considerar la posibilidad de tonalidades de una vocación emancipadora en las respuestas de las académicas. Sin embargo, no se abordan en esta tesis.

Con la doctora María Luisa Tarrés recordamos igualmente que:

La búsqueda de sistemas subyacentes al comportamiento y a los hechos sociales, es decir la captación de recurrencias y de constantes que aparecen detrás de los contenidos evidentes, constituyen la médula de una variedad enorme de teorías desarrolladas en las distintas disciplinas sociales. Recordemos simplemente los *patrones culturales* de Margaret Mead, la *personalidad de base* de Linton o de Erikson, en antropología cultural; la idea de *fantasma* en el psicoanálisis o la *representación social* en psicología y sociología; también las propuestas de *habitus* de Bourdieu o la de *etno-método* de Garfinkel y Cicourel, dentro de la sociología. Todos ellos se orientan a formular la existencia de esquemas subyacentes a la actividad humana. (2009:19)

Para esta tesis, apremia encontrar los significados, las ideas, las prácticas que laten en las experiencias e interrelaciones de las académicas en su desempeño laboral, particularmente lo que denota patrones culturales organizados alrededor de determinados principios o normas que se pretende destacar. ¿Cómo? en un primer momento, con datos u observaciones descriptivas del comportamiento de las académicas o bien, aspectos relacionados con sus orígenes familiares y educativos que les fueron conformando sus intereses profesionales; en un segundo, con el modelo analítico de los estudios feministas, se busca privilegiar el significado que las actrices como académicas otorgan a la experiencia y cuáles son las prácticas de género que ellas reconocen que se llevan a cabo.

#### **4.3 Diseño de la investigación. Población.**

El contexto espacial de la Universidad Autónoma de Nuevo León como institución pública de educación superior con más de 80 años de existencia, tiene algunas especificidades que conviene destacar. Actualmente su población estudiantil casi llega a los 200 mil estudiantes, atendidos por un poco más de 6 mil profesoras y profesores. Posee reconocido prestigio en infraestructura, en sus campus y su organización es por facultades; cuenta con prácticas educativas reconocidas a nivel internacional y algunos certificados se otorgan con doble titulación en programas acordados con otras universidades fuera del país. Sin embargo, se evidencia un retraso en cuanto a temas de inclusión y equidad de género porque aún se percibe una objetividad científica exenta de valoraciones, esto se aprecia desde hace unos 10 años, en el Plan de Desarrollo Institucional (2012) o en los Modelos Educativo (2015) y Académico (2015) donde los temas de desarrollo sustentable, equidad o educación inclusiva se planifican como complementos a un cierto cientificismo y no como fundamentos de las nuevas formas de pensar las ciencias. Si bien, priva el principio liberal de igualdad de oportunidades para acceder a estudiar en la universidad, las prácticas académicas, burocráticas, y aún las cotidianas, despiertan suspicacias en cuanto a igualdad de género se refieren.

Sin duda, el trabajo de campo realizado permite incrementar y refinar el conocimiento acerca de dichas prácticas de género en este medio universitario. El foco de atención está en lo que concierne a algunas prácticas que las académicas ejecutan, dejando fuera por el momento otras experiencias que se cruzan con ellas. Para esta tesis, las fuentes de información proceden de tres búsquedas, cuya selección

no tiene referente de verdad absoluta o de explicación unívoca, puesto que se parte del supuesto de que se dialoga con personas sin un fin de intervención o uniformización, sino que se acude a ellas con la disposición de indagación, de comunicación y para destacar los claroscuros de procesos.

Posamos la mirada en las académicas de la UANL desde dos técnicas de investigación social, la entrevista y la observación en sitio. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 148 personas, a partir de una guía conformada por 45 ítems, los cuales están organizados en cuatro áreas. Una primera, con 10 preguntas sobre el perfil particular de las académicas. La segunda, con 14 interrogantes que buscan identificar la presencia de prácticas docentes de género. La tercera, con 13 preguntas que se orientan a indagar sobre otras prácticas educativas, y una cuarta, con 8 razones sobre políticas de género que describieron sus visiones sobre la práctica realizada. Además, se trabajó una bitácora para la observación en cada sitio donde se llevaron a cabo las entrevistas para dar cuenta de algunos contrastes con otras formas de lenguaje no verbal. Existe otro grupo de ocho entrevistas a profundidad donde el aspecto dialógico entre la responsable de este trabajo y las entrevistadas cobra relevancia.

#### **4.4 Estrategias, técnicas e instrumentos.**

La aplicación de las 148 entrevistas semi-estructuradas se llevó a cabo después de un pre-test de 12 entrevistas, a partir de las cuales se hicieron ajustes en la guía de preguntas. Este trabajo pudo llevarse a cabo con la ayuda entusiasta,



responsable y sería de un equipo de trabajo colaborativo, conformado por estudiantes, quienes estuvieron capacitándose durante un semestre, tanto en la discusión de las teorías feministas, como en la metodología básica para la investigación cualitativa, mediante tareas personales y reflexiones colectivas, descifrando las claves para entender los estudios feministas y la visión de género. La selección de las informantes se obtuvo de manera aleatoria. La disponibilidad de las personas, de las autoridades de las facultades fue respetuosamente solicitada, logrando levantar información en 22 de las 26 facultades e la universidad. No se cuenta con entrevistas de académicas de la Facultad de Filosofía y Letras, porque a ellas no se les solicitó; la facultad de Economía, en esos momentos tenía visita de algún organismo evaluador. En cuanto a las facultades de Ciencias de la Tierra y Ciencias Forestales, dado que quedan fuera de la zona metropolitana y no se buscaron apoyos para trasladarse a esos espacios, tampoco se incluyeron.

Todas las colaboradoras y colaboradores llevaron una carta-oficio para hacer la solicitud y comprobar el carácter científico del esfuerzo y procedencia de las o los encuestadores, mismo que no siempre fue requerido gracias a la disposición de las docentes. Aceptaron la invitación y dar su tiempo para la consulta, de manera solícita en sus cubículos, pero las más de las veces fueron en la cafetería y en los estacionamientos de dichas dependencias. Dado que en algunas facultades las administraciones no facilitaron el acceso o permiso formal, se prefirió que fueran las propias estudiosas las que se hicieran responsables de dar la aprobación para las entrevistas.

La presentación de los datos que arrojan las 148 entrevistas semi-estructuradas, se despliega en una serie de tablas por frecuencias y porcentajes de acuerdo a las respuestas obtenidas con una finalidad de ordenación de argumentos. Cada observación *in situ* se elaboró con la clara conciencia de que el tema es novedoso pero difícil. Su presentación, representa un ir y venir de lo observado con lo teórico y con el sesgo de la que escribe sobre el orden de género de la institución, que se percibe duro y rígido. El peso de las deliberaciones cuando se construían las interrogantes y las informaciones que proporciona la teoría, hicieron caer en la cuenta de que era necesario considerar el reporte *in situ* al estilo etnográfico, con la finalidad de obtener más elementos sobre las prácticas de género.

Dentro del ejercicio, se contó con hojas de registro para las observaciones en cada sitio, donde se registraron aspectos relevantes, desde cómo reaccionaron las personas entrevistadas frente a las temáticas, palabras clave, pausas, preguntas, dudas o asombros que la orientación de la encuesta semi-estructurada desató en ellas. Mediante la observación se recabó información importante que complementa a la que se deriva de las entrevistas semi-estructuradas, sobre ciertas emociones, sentimientos y reacciones que ellas no incluían al responder a las preguntas. Sin duda, en el diálogo cara a cara, en las explicaciones sobre el contenido de las preguntas se presentaron, son aportes que permiten refinar el proceso mismo de la comunicación y de la información sobre las prácticas de género de las académicas.

Una tercera aproximación para ampliar y profundizar la información y el conocimiento sobre las prácticas de género de las académicas en la UANL, fue trabajar ocho entrevistas a profundidad, para así poder acercarnos al espacio micro

del estudio. La entrevista en profundidad es una técnica de investigación social que se basa en el diálogo e interacción cara a cara, entrevistador(a) y entrevistado(a), lo que permite comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas y de lo que hacen.

La selección de las académicas para ahondar en la intrincada cultura de género fue aleatoria. Guardando la confidencialidad necesaria para los datos solicitados, por lo que en el material se clasifica sin nombres.

## **CAPITULO 5**

### **PRIMEROS RESULTADOS.**

#### **Introducción.**

El estudio de caso que se presenta en esta tesis acerca de las mujeres académicas y sus prácticas de género, sistematiza, analiza y reflexiona a partir de un análisis cualitativo de contenido temático, la información recopilada, mediante tres técnicas de investigación: entrevistas semi-estructuradas, observaciones en sitio (*in situ*) y entrevistas a profundidad, todas ellas engarzan conocimientos situados de sus prácticas. La información recogida con la primera técnica mediante una guía es presentada en este capítulo, ordenada para su estudio en cuatro secciones temáticas: Perfiles particulares de las académicas (13 ítems) que encierran asuntos sobre su situación económica, laboral y de preparación profesional. Prácticas educativas sobre docencia (14 ítems) cuyos rubros dan cuenta de las interacciones dentro del aula, y formas de percibir la acción con visión de género. Otras prácticas educativas (14 ítems) que van a permitir, entender, tutoría, investigación, publicaciones, y gestión. Finalmente, las opiniones sobre políticas a favor de las mujeres (7 ítems). Se lograron

obtener 148 materiales de las 150 entrevistas programadas en 22 de las 26 facultades de la universidad.

Las entrevistas se realizaron al azar, contando solamente a nuestro favor con la buena disposición de las entrevistadas. En todos los casos, se presentó un carta-oficio para constatar el carácter académico del esfuerzo y la procedencia de los y las entrevistadoras, por fortuna no siempre fue requerido gracias a la confianza y empatía generada entre las personas involucradas. Para lograr las entrevistas, en el mes de noviembre de 2015 se integró un equipo de 18 jóvenes, conformado por 12 mujeres y 6 hombres, a quienes se les capacitó en la perspectiva de género y en su función como entrevistadores; ellas y ellos apoyaron en la aplicación y cobertura de las entrevistas.

La observación *in situ* cumplió con los requisitos de una hoja de registro/sondeo de aspectos subjetivos e institucionales cuyas prácticas no se podían recoger en las entrevistas semi-estructuradas. ¿Cómo se hizo? Las encuestadoras asistieron en pareja y al momento en que se realizaba la entrevista, una persona observaba y tomaba nota de las situaciones, registrando debidamente el contexto, las reacciones, silencios, actitudes, pausas, asombros o dudas que manifestaban las académicas como otro estilo de lenguaje no verbalizado a la hora de contestar los ítems.

En cuanto a las ocho entrevistas en profundidad, éstas fueron efectuadas de manera particular por la tesista, con el debido respeto a la identidad de las personas; éstas últimas se realizaron en los meses de febrero a abril de 2016, la guía fue semejante a la de las entrevistas semi-estructuradas. Si bien el diálogo gira alrededor

de las prácticas educativas de género, se pretendía visibilizar algunos factores de carácter familiar, personal o cultural que influyeran en los imaginarios de las académicas, en sus estructuras simbólicas o mentales que sostienen sus prácticas por lo que los niveles de libertad para expresar los argumentos fueron más amplios que en las otras dos técnicas.

Valga aclarar que, las reflexiones en las tablas que se presentan a continuación producto de los decires de las académicas se realizaron desde el posicionamiento del quehacer intelectual de la tesista en constante esfuerzo por develar la lógica patriarcal. Por tanto, pueden existir comentarios derivados de sus propios saberes, producto de sus lecturas y prácticas, pero en todo momento, se buscó el apoyo científico a dichas afirmaciones.

## **5.1 Datos de las entrevistas semi-estructuradas.**

### **5.1.1 Perfiles particulares de las académicas.**

Las primeras tablas de resultados dan cuenta de los perfiles particulares de las académicas (13 ítems en 13 tablas), y cubren asuntos de su situación económico-demográfica y de preparación profesional. Para los estudios de mujeres, según la Dra. Antonella Picchio (2012), es imposible pasar por alto, en el caso de las mujeres, las disyuntivas que implica armonizar la vida de casa y el trabajo pagado fuera de ella por la carga sociocultural que conlleva la maternidad.

La división sexual del trabajo de nuestras economías se encuentra en lo profundo de la división social del trabajo por obedecer a una lógica patriarcal donde

se invisibiliza el trabajo reproductivo de la vida. Así la Dra. Cristina Carrasco sostiene que:

Centrarse explícitamente en la forma en que cada sociedad resuelve sus problemas de sostenimiento de la vida humana ofrece sin duda una nueva perspectiva sobre la organización social y permite hacer visible toda aquella parte del proceso que tiende a estar implícito y que habitualmente no se nombra. Esta nueva perspectiva (que da la economía feminista) permite además poner de manifiesto los intereses prioritarios de una sociedad, recuperar los procesos de trabajo, nombrar a quienes asumen la responsabilidad del cuidado de la vida, estudiar las relaciones de género y de poder y, en consecuencia, analizar cómo se estructuran los tiempos de trabajo y de vida de los distintos sectores de la población (2001:23)

**Tabla 1 Rangos de edad de las académicas.**

| <b>Rangos de edad</b> | <b>Frecuencias</b> | <b>Porcentajes</b> |
|-----------------------|--------------------|--------------------|
| Menos de 30 años      | 36                 | 24%                |
| 31 a 40 años          | 44                 | 30%                |
| 41 a 50 años          | 40                 | 27%                |
| 51 a 60 años          | 22                 | 15%                |
| Más de 60 años        | 6                  | 4%                 |
| Total                 | 148                | 100                |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 1.

La edad de las académicas es una variable importante cuando se pretende analizar el trabajo que desempeñan; en este caso, de acuerdo con la tabla 1, el mayor número de entrevistadas se ubica entre 31 y 50 años. Por otro lado, un aspecto importante que plantea la literatura de la economía feminista, vinculado al tema de la

edad, son las dificultades de conciliación entre trabajo reproductivo y productivo que las mujeres presentan a diferencia de los varones de las mismas edades. En este caso de estudio, el 54% de las entrevistadas están en situación de amplia capacidad reproductiva ya que el 24% tiene menos de 30 años, y el 30% están en el rango de 31 a 40 años. Si se considera que los rangos de edad para tener hijos o hijas han ido caminando hacia edades cercanas a los cuarenta, contamos con un 54% de las académicas de esta universidad enfrentando situaciones de fertilidad o embarazo por el simple hecho de su etapa etaria.

**Tabla 2 Hijos o hijas**

| <b>Tiene hijos o hijas</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| Si                         | 74                | 50%               |
| No                         | 74                | 50%               |
| Total                      | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 2.

Los datos que se consignan en esta tabla permiten constatar que en el caso que se estudia, la mitad de las académicas entrevistadas informa tener hijos o hijas, por lo que la fase de la maternidad como práctica simbólica-social genera una condición en la que se tensionan fuertemente emociones y tareas a realizar. Más allá de otras funciones de familia que puedan desempeñar dentro de la economía de los cuidados, de padres, esposo, ellas mismas o familiares cercanos.



**Tabla 3 Sexo de las o los hijos**

| <b>Sexo</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|-------------|-------------------|-------------------|
| Femenino    | 44                | 59                |
| Masculino   | 30                | 41                |
| Total       | 74                | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 3.

En esta tabla 3 se consigna el sexo de los hijos o hijas, que consideramos es una variable que permite entender de manera indirecta las facilidades que una académica tenga para salir de casa con mayor tranquilidad. Por tradición patriarcal, son las mujeres de cualquier edad las encargadas de las tareas domésticas, y si la académica tiene hijas en edad de tomar ciertas responsabilidades, ellas pudieran ser las cuidadoras de sus hermanos o hermanas por mandatos culturales y facilitar algunas de estas tareas de las entrevistadas; cuando no es así, es necesario recurrir a otras estrategias. De acuerdo con la tabla 3, el 59% de ellas tienen hijas, y el 41% varones.

**Tabla 4 Número de hijos o hijas.**

| <b>Rangos</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---------------|-------------------|-------------------|
| ninguno       | 74                | 50%               |
| Uno           | 34                | 46% sobre 74      |
| dos           | 18                | 24% sobre 74      |
| Tres          | 17                | 23% sobre 74      |
| cuatro        | 4                 | 5.% sobre 74      |
| cinco         | 1                 | 1% sobre 74       |
| Total         | 148               |                   |

Fuente: Elaboración propia

Examen de la tabla 4.

De acuerdo la información, el 50% de las académicas no tienen hijos o hijas y el otro 50% sí los tiene. Entre estas 74 personas que si dijeron tener hijos o hijas, el 47% tiene un hijo o hija. El 24% dos y el 23% tres.

**Tabla 5 Edades de las hijas o hijos**

| <b>Rango de edad</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|----------------------|-------------------|-------------------|
| 0 a 10 años          | 35                | 47%               |
| 11 a 20 años         | 22                | 30%               |
| Más de 20 años       | 17                | 24%               |
| Total                | 74                | 101               |

Fuente: Elaboración propia

Examen de la tabla 5.

Los hijos o hijas de las 74 entrevistadas que dijeron tenerlos se encuentran en un 47% en la niñez de 0 a 10 años, y están en la adolescencia y primera juventud, un 30% o sea de 11 a 20 años. Un 77% de las hijas o hijos está contenido en estos rangos. Se puede inferir este dato como un aspecto significativo para influir en los patrones de comportamiento profesional por el tipo de apoyos maternos que se requieren para estas personitas.

**Tabla 6 Personas dependientes de la académica**

| <b>Número</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---------------|-------------------|-------------------|
| 0 a 2         | 118               | 80                |
| 2 a 4         | 29                | 20                |
| Más de 4      | 1                 | 0.6               |
| Total         | 148               | 100.6             |

Fuente: Elaboración propia

Examen de la tabla 6.

El 80% de las entrevistadas declaran que su salario cubre necesidades de vida de ella y al menos dos personas más. Relación importante para los procesos de subsistencia en familia, y su relación con la distribución de presupuestos, hábitos de consumo, actividades de entretenimiento o recreación, así como de renovación de literaturas, capacitación y otros gastos que implica el ejercicio académico.

**Tabla 7 Comparte los gastos del hogar**

| <b>Compartir gastos</b>                 | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|-------------------|-------------------|
| No tiene pareja                         | 35                | 24% sobre 148     |
| Si los comparte                         | 113               | 76% de 148        |
| Con su pareja                           | 87                | 77% de 113        |
| Comparte con otra persona de la familia | 26                | 24% de 113        |
| Total                                   | 148               |                   |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 7.

De acuerdo con los datos de esta tabla, un 24% de las académicas no tienen pareja. El 76% restante si comparte gastos ya sea con su pareja u otro miembro de la familia Resulta reconfortante que las prácticas económicas de negociación desarrollen cierta flexibilidad.

**Tabla 8 Última titulación académica**

| <b>Grado</b>    | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|-----------------|-------------------|-------------------|
| Licenciatura    | 42                | 28%               |
| Maestría        | 79                | 53%               |
| Doctorado       | 22                | 15%               |
| Especialización | 5                 | 3%                |
| Total           | 148               | 99                |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 8.

Dada su condición de académicas, todas poseen estudios universitarios y un 71% ha logrado el posgrado. Esto evidencia las medidas asumidas por el personal docente femenino de la institución para lograr alcanzar los requisitos de contratación o permanencia que apuntan hacia un nuevo esquema de universidad.

**Tabla 9 Categoría docente**

| Categoría                              | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Tiempo completo                        | 65         | 44%        |
| Medio tiempo                           | 20         | 13.5%      |
| Por horas consideradas definitiva      | 17         | 12 %       |
| Por horas contrato semestral           | 30         | 20%        |
| Contratación interna de la dependencia | 16         | 11%        |
| Total                                  | 148        | 100.5      |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 9.

Los datos de esta tabla muestran altos porcentajes de definitividad en el empleo de las académicas entrevistadas; así, 44% son PTC y 13.5% tienen estatus laboral de Medio tiempo. También se observa un 12% de académicas con horas definitivas, lo que significa que son profesoras por asignatura. Estos porcentajes dan un total de casi 70% con empleo seguro, aunque por supuesto, implica variaciones en el ingreso económico. Por otro lado, en el grupo estudiado se presenta también un 31% que laboran bajo contrato semestral o por recursos propios (nómina interna de la dependencia), lo que nos muestra un riesgo de precariedad laboral que la mayoría de las veces va en detrimento de la calidad académica.

Tabla 10 Años de antigüedad en la UANL

| <b>Años dentro de la UANL</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|
| 1 a 10                        | 74                | 50%               |
| 11 a 20                       | 44                | 30%               |
| 21 a 30                       | 20                | 14%               |
| 31 a 40                       | 9                 | 6%                |
| 41 y más                      | 1                 | 0.6%              |
| Total                         | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 10.

El que un 50% de las académicas expresara tener menos de 10 años de laborar en la universidad, muestra una planta docente joven, lo que abre posibilidades de realizar capacitación en la interdisciplina de género, mujeres, feminismos y masculinidades. Empero, se precisa la voluntad institucional y de políticas de igualdad de género colocadas en la agenda de Responsabilidad Social de la UANL.

**Tabla 11 Años de experiencia docente en otros espacios.**

| <b>Años de experiencia en otros lugares</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|-------------------|-------------------|
| 1 a 10                                      | 56                | 70                |
| 11 a 20                                     | 15                | 19                |
| 21 a 30                                     | 6                 | 7.5               |
| 31 o más                                    | 2                 | 2.5               |
| Total                                       | 79                | 99                |

Fuente: Elaboración propia

Examen de la tabla 11.

A la solicitud de este ítem respondieron 79 personas de las 148 analizadas. De ellas, 70% manifestó que cuenta con otra experiencia, menor a 10 años ajena a la universidad y el 19% de 11 a 20 años. Este hecho agrega elementos positivos a las prácticas académicas en general, porque las mujeres entrevistadas poseen una

experiencia desarrollada en espacios profesionales diferentes (no es posible saber de qué tipo) a la UANL, lo que podría abrir su visión hacia los asuntos de género.

**Tabla 12 Áreas de conocimiento que domina mejor.**

| Área de conocimiento                | Frecuencias | Porcentaje |
|-------------------------------------|-------------|------------|
| Ciencias agropecuarias              | 6           | 4 %        |
| Ciencias de la salud                | 22          | 15 %       |
| Ciencias naturales y exactas        | 29          | 20 %       |
| Ciencias sociales y administrativas | 55          | 37.4 %     |
| Educación y humanidades             | 17          | 12 %       |
| Ingenierías y tecnológicas          | 19          | 13 %       |
| TOTAL                               | 148         |            |

Fuente: Elaboración propia

Examen de la tabla 12.

Los datos producto de las entrevistas están presentados conforme a las áreas de conocimiento que considera el Conacyt. La cercanía de los campus universitarios en la zona metropolitana de Monterrey y las facilidades que las académicas nos ofrecieron, resumen los porcentajes de esta tabla. Un 37.4% está colocada en el área de las Ciencias Sociales y Administrativas, un 20% en Ciencias Naturales y Exactas y un 12% en Educación y Humanidades las respuestas reflejan la ubicación profesional de las entrevistadas. La concentración de mujeres académicas en Sociales y Humanidades, casi 50%, posiblemente se corresponda con la distribución general en la universidad.

**Tabla 13 Tipos de cargos administrativos desempeñados.**

| <b>Tipo de cargo administrativo</b>           | <b>Frecuencias</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|--------------------|-------------------|
| Docente solamente                             | 96                 | 65 %              |
| Secretaria académica                          | 6                  | 4 %               |
| Directora/subdirectora                        | 7                  | 5 %               |
| Contabilidad /administrativo                  | 11                 | 7 %               |
| Coordinadora o jefa de departamento académico | 28                 | 19 %              |
| Total   | 148                | 100%              |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 13.

Que el 65% de las entrevistadas refiera que su trabajo es sólo de docente, llama la atención y da lugar a varias hipótesis a corroborar en otro trabajo. Una, la vida familiar, es suficientemente pesada para no aspirar a ejercer otras prácticas. Dos, existe un “techo de cristal” que no permite el ascenso de las mujeres a pesar de sus altas competencias. Tres, considerar los estudios de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2010), que advierte al revisar el caso de América Latina, una correlación negativa: entre más capacitación tienen las mujeres,( pensamos acá en las académicas bien calificadas, por sus grados) mayor es su indicador de desempleo o subempleo, sobre lo que concluye que se debe a la existencia de un imaginario colectivo, que identifica trabajo de mujeres más próximo a asuntos domésticos que al mundo de los negocios o de la vida pública. Con toda proporción guardada, la docencia está más próxima a ese imaginario; se identifica la docencia con lo doméstico, y los cargos administrativos o de gestión, a un poder público.

### 5.1.2 Prácticas educativas sobre docencia.

La transcripción de los datos con visión de género de prácticas educativas como prácticas sobre docencia, está identificada en 14 ítems que buscan un acercamiento a las interacciones dentro del aula, y saber cómo perciben su acción pedagógica las académicas, a partir del contexto de los perfiles particulares descritos en el apartado anterior.

Se pretende distinguir la *praxis*, como una actitud que se lleva a cabo de manera consciente por un compromiso ético con el otro o la otra, y no solamente como una acción mecánica y hueca. Si bien es cierto, que no es fácil discernir los esquemas de pensamiento con que actúan las académicas, la aplicación de la perspectiva de género, ayuda a develar representaciones implícitas y por eso el sentido de las preguntas que se presentaron a las académicas en este apartado.

**Tabla 14 Otorgar la palabra en clase.**

| <b>A quién le da más la palabra</b>             | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|-------------------|-------------------|
| Mujeres   | 8                 | 5%                |
| Hombres   | 4                 | 3%                |
| Indiferente del sexo                            | 92                | 62%               |
| Depende del grupo con que trabaje               | 27                | 18%               |
| No contestó porque tiene grupos de un solo sexo | 17                | 11.5%             |
| Total   | 148               | 99.5              |

Fuente: Elaboración propia

Examen de la tabla 14.

La pregunta daba opciones cerradas a los tres rubros iniciales (mujer, hombre o indiferente), al cuestionar el porqué de sus respuestas, se ampliaron las posibilidades a las opciones cuatro y cinco, donde 44 académicas contestaron en un



18% del total, que depende del grupo en que imparten clase, dando a entender que algunas ocasiones cuentan con grupos de un solo sexo y dos de ellas refieren a la dinámica de la clase donde los hombres son uno o dos. El 11.5 % del total de ellas, sólo trabaja con mujeres. De las respuestas se puede derivar que no está localizada la visión diferenciada de sexo-género en las mentes de las académicas, o bien, cabe la posibilidad de que en sus esquemas mentales este muy asentada la idea de la igualdad universal ante la ley y se actúa en automático en el espacio educativo, de ahí que el 62% refiere que el acto de conceder la palabra en el aula, es indiferente del sexo.

**Tabla 15 Consideración del interés de las alumnas o alumnos para la selección de las lecturas.**

| <b>Toma en cuenta el interés</b>                                     | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--|-------------------|-------------------|
| Algunas veces  | 40                | 27%               |
| Si lo considera  | 20                | 13.5              |
| No lo considera  | 38                | 26                |
| No se puede porque ya están en el programa establecidas las lecturas | 50                | 34                |
| Total  | 148               | 100.5             |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 15.

Es de sumo interés darse cuenta que en un 34%, las académicas narran que las lecturas de los cursos ya están establecidas por las academias o departamentos y que ellas los aplican conforme al programa (las profesoras ejecutan solamente su programa). Sin embargo, un 40% de ellas muestra cierta flexibilidad o apertura, cuando dicen que algunas veces toman en cuenta el sexo del estudiantado para la selección de lecturas, porque ello puede tener un mayor impacto de su curso. Aunque no es objeto de este trabajo, hay que decir, que en el marco de un Modelo Educativo

(2015) que privilegia la educación centrada en el estudiante, esto requeriría una revisión más profunda.

**Tabla 16 Opinión de la académica sobre la relación entre discriminación de género y alumnas: Misoginia**

| <b>Consideración sobre discriminación de género: Misoginia</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--|-------------------|-------------------|
| Si existe  | 18                | 12%               |
| Algunas veces existe +   | 10                | 7%                |
| No existe  | 90                | 61%               |
| No he puesto atención al tema                                  | 30                | 20%               |
| Total  | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 16.

La mayoría de las académicas entrevistadas, 61%, asegura que no consideran que exista discriminación hacia las alumnas por el hecho de ser mujeres. Es significativo también, que casi una quinta parte, o sea el 20% ni siquiera le tenga alguna consideración al tema, en contraste, un 18%, si considera que existe este fenómeno de discriminación hacia las mujeres, que es llamado misoginia en la literatura feminista. De acuerdo con la filósofa Code Lorraine, (2000:346), la misoginia se define por su raíz griega como “odio a la mujer”, una aversión a lo femenino. Y puede expresarse de

diversas maneras (consciente o inconscientemente) que van desde discriminar, ignorar, denigrar o ejercer violencia o cosificación de los cuerpos con rasgos femeninos. En el rubro de “algunas veces existe”, existe discriminación hacia las mujeres, los señalamientos de las entrevistadas muestran que la sociedad ha ido

cambiando y dando un lugar a las mujeres, pero, eso no elimina como sabemos, la existencia de discriminación por razones de sexo-género.

**Tabla 17 Respetan el principio de laicidad en la educación.**

| <b>Respeto del principio</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|------------------------------|-------------------|-------------------|
| Algunas veces                | 8                 | 5                 |
| Si lo respeto                | 118               | 80                |
| No lo respeto                | 6                 | 4                 |
| Otras respuestas +           | 16                | 11                |
| Total                        | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 17

Resulta significativo que el 80% de las entrevistadas diga que respeta el principio de educación laica. Es la base de muchas de las tesis de las teorías feministas, ya que la educación laica apoya la perspectiva de ciudadanía y libre albedrío de los y las humanas. Al revisar otras respuestas, la constante fue que, si bien no se discute o niega el principio de laicidad, existe una tendencia amplia a introducir en el lenguaje cotidiano universitario, ideas acerca de Dios o que cada vez es más frecuente que se le nombre. Otras personas mencionaron que los temas religiosos no se tocan y se respeta la religión del estudiantado. Esta explicación apareció en la mayoría de las docentes de mayor edad, quizá porque fueron educadas con una formación cívica amplia en sus estudios básicos, y porque en el origen, el tema de la laicidad es uno de los principios fundantes de toda universidad pública.

**Tabla 18 Consideración del sexo del autor en la elección de la bibliografía.**

| <b>Considera autoras y autores</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|
| No me he planteado este recurso    | 45                | 30%               |
| Si busco autoras                   | 34                | 23%               |
| Considero solo autores             | 28                | 19%               |
| Trabajo al hombre como universal   | 29                | 20%               |
| En mi área no reconozco mujeres    | 12                | 8%                |
| Total                              | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 18.

En las opciones a este cuestionamiento se les presentaron a las entrevistadas las primeras tres opciones. La tabulación cuatro y cinco es resultado del rubro “otros”. Para la óptica de género, que las mismas académicas en un 30 % no se planteen el recurso de observar a qué tipo de autoridades intelectuales reconoce en su bibliografía, denota un sesgo grave para los estudios feminismos al quedar velados por esta vía aportes de mujeres científicas (casi todos los manuales de estilo solicitan usar un apellido del autor y su nombre es una inicial). Al considerar en un 47% sólo autores, se trabaja al hombre como lo universal, y no identifican mujeres en su área de conocimiento, lo que confirma, en cierto modo, que se entienden las ciencias como algo masculino a pesar de que ellas mismas están *insertas* en su ampliación y crecimiento. Por otro lado, es importante destacar que en diversos manuales de estilo que buscan ordenar la cultura académica escrita, los nombres de los autores y autoras, aparecen solamente con un apellido y la inicial del nombre de propio, lo que invisibiliza a las mujeres, particularmente.

**Tabla 19 Relación entre el programa en el que se ofrece el curso y el sexo de los estudiantes.**

| <b>Proporciones</b>                | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Menos del 50% son mujeres femenino | 24                | 16%               |
| 50% y 50 %masculino y femenino     | 35                | 24%               |
| Entre un 51% y un 69 %femenino     | 28                | 19%               |
| Entre un 70% y un 95% femenino     | 35                | 24%               |
| Un 90 % son varones                | 8                 | 5%                |
| No reconozco las proporciones      | 18                | 12%               |
| Total                              | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 19.

Las respuestas identifican el sexo de las y los estudiantes que toman el curso de la académica, donde aparece en un 43% que son grupos mayoritariamente femeninos. El 24% reconoce que la misma proporción de mujeres y de hombres, y sólo un 5% expresa que tiene grupos exclusivos de hombres; un 16% respondió que tienen una cantidad menor a la mitad de mujeres. Esta situación educativa evidencia una tendencia a la feminización de la matrícula en esta universidad pública, sin importar el tipo de programa al que se aspire. Tema que se relaciona con los objetivos de la tesis que buscan entre otras situaciones, detectar el nivel de concientización sobre asuntos de género de las académicas o posibles influencias que influyan en sus prácticas como puede ser el sexo de sus estudiantes.

**Tabla 20 Opiniones de las académicas sobre el desempeño del estudiantado.**

| <b>Sexo que pondera mejor desempeño</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|-------------------|-------------------|
| Las mujeres                             | 30                | 20%               |
| Los hombres                             | 18                | 12%               |
| Ambos sexos                             | 34                | 23%               |
| No me preocupa el tema                  | 40                | 27%               |
| Otros                                   | 26                | 18%               |
| Total                                   | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 20.

Las respuestas muestran una tendencia a rehuir la temática, porque se concentran en un 27% en que no les es significativo el sexo de sus estudiantes, un 23% que ambos, y un 18% de “otros”, rubro en el que se obtuvo un abanico de respuestas cuyos argumentos versan sobre dedicación, tiempo de estudio, constancia por parte del estudiantado que es mayoritariamente femenino, las académicas se justificaban. Entonces, la lectura sobre este rehuir, es propia y estamos seguras obedece al tema “tabú” que es el sexo.

**Tabla 21 Comodidad de las académicas en la impartición del curso según las características sexuales del estudiantado.**

| <b>Sexo del estudiantado</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|------------------------------|-------------------|-------------------|
| Sólo femenino                | 14                | 10%               |
| Sólo masculino               | 7                 | 5%                |
| Ambos sexos                  | 99                | 67%               |
| No me lo he preguntado       | 28                | 19%               |
| Total                        | 148               | 101               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 21.

Las respuestas de esta tabla tienen relación con el escepticismo mostrado también en la tabla anterior, para algunas académicas fue extraña la pregunta sobre la

comodidad que sienten respecto del tema plateado. Se hizo un alto en las entrevistas y el diálogo visualizó para muchas, la actitud de dar por hecho que los grupos son mixtos, aunque en proporciones de sexo diferentes o bien, como impugnaron varias, es un dato en que no se había reparado y están ante grupos totalmente femeninos, pero hablándoles como si fueran hombres. Así, las académicas en un 67% aprecian tener grupos de ambos sexos sin importar el programa. Aquí una de las anotaciones que se repitió en “otros”, fue que no se lo habían preguntado antes (19%). Hubo observaciones acerca de que en la mayoría de los grupos tienen mujeres estudiantes y que sí hay hombres, pero en proporciones menores a ellas.

**Tabla 22 Criterios que usa la institución para la asignación de cursos a la académica. ¿Usted es la experta?**

| <b>Criterio</b>               | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|
| Conocimiento del tema         | 38                | 25%               |
| Prestigio personal            | 25                | 17%               |
| Necesidades de la institución | 60                | 42%               |
| Otros                         | 25                | 17%               |
| Total                         | 148               | 101               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 22.

Esta pregunta buscaba la posibilidad de que las académicas fueran las expertas en su tema de cursos y se explorara la oportunidad para entablar diálogos de género con los conocimientos de sus áreas de trabajo, por ello se inquirió directamente si era o no la experta. Lo encontrado resulta significativo, y ‘hace ruido’, ya que un 42% da cuenta que son las necesidades de la institución las que determinan el tipo de cursos que imparten y sólo dieron a conocer que priva el principio de expertas en un 25%. El 17% que aparece en el rubro de ‘otros’, presenta respuestas como: no quieren batallar

con los grupos iniciales, como soy de contrato se me asignan los que quedan, cada semestre cambio de curso y no me especializo en nada. En fin, flotan situaciones de estilos de contratación, precariedad profesional y de una visión que desdibuja los saberes y competencias de las y los docentes que no es objeto de la tesis.

**Tabla 23 Alusión a temas de sexualidad y/o género en sus cursos**

| <b>Respuestas</b>                          | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--|-------------------|-------------------|
| Si los tomo en cuenta                      | 26                | 18%               |
| No los tomo en cuenta                      | 53                | 36%               |
| Algunas veces                              | 14                | 9%                |
| Los ignoro                                 | 20                | 14%               |
| No se necesitan por el contenido del curso | 35                | 24%               |
| Total                                      | 148               | 101               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 23.

En el trayecto de las entrevistas semi-estructuradas hemos agradecido la sinceridad y claridad de las respuestas y la pregunta 23 no es la excepción. Encontramos que un 36% corresponde a la respuesta de que las académicas no aluden a aspectos de sexualidad o género en sus cursos; 14% de ellas los ignora, y 24% no los necesita. Suman 74%, lo que representa un porcentaje considerable que puede darnos idea del nivel de desconocimiento sobre las sociedades sexuadas, así como insuficiente sensibilización sobre el tema.



**Tabla 24 Exigencias hacia el alumnado de las académicas en sus cursos según el sexo del estudiantado.**

| <b>Sexo y exigencia hacia el alumnado</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|-------------------|-------------------|
| Mujeres                                   | 12                | 8%                |
| Hombres                                   | 25                | 17%               |
| Con ambos porque no me interesa el sexo   | 111               | 75%               |
| Total                                     | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia

Examen de la tabla 24.

Los resultados muestran que un 75% de las académicas declara que sus exigencias son parejas ya que no le interesa el sexo del estudiantado. Esto tiende a confirmar que ellas mismas no visualizan un cuerpo sexuado en el horizonte de sus prácticas.

**Tabla 25 Relación entre el estrés de las académicas y el sexo del estudiantado.**

| <b>Su estrés</b>                    | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|-------------------------------------|-------------------|-------------------|
| No lo he notado una relación        | 88                | 59%               |
| Si las mujeres son más conflictivas | 26                | 18%               |
| No tiene relación                   | 16                | 11%               |
| Con ambos tipos de sexo             | 10                | 7%                |
| Le es indiferente                   | 8                 | 5%                |
| Total                               | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 25.

En esta tabla de la relación entre el estrés personal de la académica y el sexo del estudiantado, el mayor porcentaje de ellas, 59%, explica que no lo ha notado y muy probablemente lo atribuyan a problemas personales y no a la relación con la otra o el otro dentro del espacio áulico. En todo caso, es conveniente acentuar que el 18%

de las académicas asegura que las mujeres son más conflictivas e inconformes para el trabajo, señalamiento que abre también posibilidades a nuevas indagaciones sobre el tema.

**Tabla 26 Opiniones de las académicas sobre el lugar de la docencia en la universidad.**

| <b>Valoración</b>   | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|-------------------|-------------------|
| Es algo tradicional de menos valor que la investigación                                     | 76                | 51%               |
| Aparece con menos valor que otras prácticas como tutorías o gestión                         | 33                | 24%               |
| El o la docente ya no es el centro, es un facilitador en este enfoque nuevo de competencias | 30                | 20%               |
| Otros   | 9                 | 6%                |
| Total   | 148               | 101               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 26.

Los datos de la tabla muestran que un 54% de las entrevistadas reconoce que, como la docencia es algo tradicional, tiene menos valor que la investigación; además un 24% de las académicas mencionan que la docencia tiene menos valor que otras prácticas. El dato global que incluye estos dos aspectos, nos da un 75% de las entrevistadas que en general, observan que el aprecio por la docencia en la UANL no es suficiente.

Al presentar explicaciones del porqué sucede esto, se percibe un malestar porque se le resta poder social a las docentes y un no acabar de entender cómo debe procederse con la visión de las competencias. En este aspecto la tesista visualiza que, en dichos malestares subyacen las contradicciones entre la racionalidad que destacaba

la vocación académica a la que impera ahora, de visualizar la docencia como un trabajo universitario.

**Tabla 27 Opiniones de las académicas sobre el aprendizaje del estudiantado en las nuevas tecnologías.**

| <b>Consideración y tecnologías</b>            | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|-------------------|-------------------|
| Los hombres son más activos                   | 54                | 36%               |
| Son más activas las mujeres                   | 32                | 22%               |
| Es igual, no importa el sexo en estos tiempos | 40                | 27%               |
| Me es indiferente                             | 22                | 15%               |
| Total   | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 27.

Las respuestas sobre el aprendizaje de las tecnologías y el sexo de las y los estudiantes nos arrojan porcentajes muy cercanos; 36% considera que los hombres son más activos para este tipo de aprendizaje, 22% considera que son las mujeres, y 27% de ellas mencionan que da igual el sexo del estudiante. En realidad, la forma de hacer la pregunta no permite saber si al responder sobre este tema, ellas están pensando en el tipo de aparatos o en programas electrónicos que se usan para la investigación o en el aprendizaje de cursos. El 15% respondió que le es indiferente el nivel de aprendizaje de los aspectos tecnológicos para seguir sus cursos.

### **5.1.3. Otras prácticas educativas.**

La parcelación de las prácticas educativas está dentro de los cánones de la institución, así les maneja el afán de gestión o de elaboración parcial de resultados que rinde las académicas y académicos en general, en especial quienes poseen el

estatus laboral de tiempo completo o medio tiempo. Entre otro tipo de prácticas destacan las tutorías de apoyo a la juventud, un recurso extra aula para elevar la efectividad de los programas, la productividad institucional y la investigación por lo general aplicada.

**Tabla 28 Ejercicio de las académicas en tutorías.**

| <b>Consideración</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|----------------------|-------------------|-------------------|
| Sí ejerce la tutoría | 50                | 34%               |
| No ejerce la tutoría | 98                | 66%               |
| Total                | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 28.

La actividad tutorial es importante en la carga horaria de las académicas de tiempo completo y de medio tiempo, mismas que en las Tabla 9 representan por lo menos el 50%; sin embargo, lo que aquí observamos, es que un 66% de las entrevistadas no ejerce la tutoría, solamente dice que si la ejerce un 34%. Por otro lado, el 34% que menciona que, si ejerce tutoría, presenta sus dudas sobre la eficiencia y eficacia de las mismas, ya que, según argumentan el estudiantado no las valora; además, dicen, hace falta valoración desde las y los docentes. La asignación forzada de las mismas, en algunas facultades es causa también de la desmotivación y de la duda que prevalece sobre su pertinencia.

**Tabla 29 Asistencia a sus tutorías, según el sexo del estudiantado.**

| <b>Acuden</b>                                 | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|-------------------|-------------------|
| Más mujeres                                   | 30                | 60%               |
| Más hombres                                   | 8                 | 16%               |
| No asisten por igual, ni mujeres, ni hombres. | 12                | 24%               |
| Total   | 50                | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 29.

Del 34% de las académicas que en la pregunta anterior (tabla 28) manifiestan ejercer tutorías, es decir, 50 académicas, en esta tabla el 60% de ellas destaca que son las mujeres las que más acuden a este tipo de servicio académico. Mencionan que el hecho de que acudan más mujeres a la tutoría, lo hacen principalmente por empatía con la tutora, por necesidades de mayor explicación sobre el funcionamiento de algunas normas universitarias. No se reconoció la asistencia a tutoría para reforzar asuntos de conocimientos vinculados con los cursos o unidades de aprendizaje, sino más bien administrativos. Sólo una académica hace referencia a tutoría por tesis y ninguna menciona tratar un caso por asuntos de género o sexo.

**Tabla 30 Opiniones de las académicas sobre el sexo de las/los investigadores.**

| <b>Consideraciones sobre el sexo de los y las investigadores.</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|-------------------|-------------------|
| Sí hay más académicos varones en ese trabajo                      | 67                | 45%               |
| No considero que sean más   | 25                | 17%               |
| Es igual  | 10                | 7%                |
| No tienen contacto con datos                                      | 46                | 31%               |
| Total   | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 30.

El 45% testifica que la investigación es un espacio masculinizado porque existen más académicos varones que ejercen la investigación, y lo atribuyen a una mayor disponibilidad de tiempo para ello, a contactos y preferencias institucionales no siempre reveladas y, además, al menos una académica responde, que son personas que poco colaboran en los asuntos del hogar. Reparar en la existencia de mayor facilidad en las relaciones entre varones y el poco espacio que se facilita a las mujeres en grupos masculinos. En algunas facultades ellas han iniciado sus propios espacios de investigación, ahora que es una demanda privilegiada por la universidad y con ciertos grados de autonomía institucional. Destaca el que el 31% de las académicas reporta que no tiene acercamientos o información para dar su opinión al respecto.

**Tabla 31 Opiniones de las académicas sobre la publicación de mujeres investigadoras.**

| <b>Opinión</b>    | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| No es suficiente  | 70                | 47%               |
| Sí es suficiente  | 32                | 23%               |
| No sabe que decir | 46                | 31%               |
| Total             | 148               | 101               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 31.

Resultan de interés los datos que esta pregunta arroja. El 47% menciona que las publicaciones de las investigadoras son insuficientes, su precepción coincide con la pregunta anterior. Diez personas de las 70 que están en este porcentaje hablaron de sus maestrías como profesionalizantes, donde es poco el trabajo de investigación que se precisa y que después no se continua el tema, incluso ni en sus cursos. El 31% no

sabe que decir, porque están muy alejados de esta práctica. Tema importante para análisis posteriores, es el que se deriva de estas dos preguntas: el 31% de las académicas entrevistadas no realizan investigación, no publican, pero además no saben o no les interesa saber quién lo hace.

**Tabla 32 Visión de las académicas respecto al trabajo con hombres homosexuales en sus prácticas educativas.**

| <b>Molestia de trabajar con hombres homosexuales</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--|-------------------|-------------------|
| Sí es molesto  | 22                | 15%               |
| No es molesto  | 116               | 78%               |
| No los ha detectado                                  | 10                | 7                 |
| Total  | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 32.

El contenido de las tablas 32 y 33 puede percibirse desfasado de la secuencia que se mantiene en la narración. Está realizado a propósito, para traer de nueva cuenta el imaginario sexo-género y si esto continúa en la atención de las académicas entrevistadas. El 78%, es decir, la mayor parte de las entrevistas logradas, contestó que no le molesta el trabajo con hombres homosexuales, y un 15% afirman que sí. Sobre todo en las prácticas expositivas en que algunos muestran un estilo de comunicación muy actuada en actitudes perfeccionistas o más femeninas. Otras respuestas dan cuenta de que los hombres homosexuales son excelentes estudiantes, y que las chicas les buscan en sus grupos para el trabajo colaborativo, por su sapiencia u orden de trabajo.

**Tabla 33 Visión de las académicas respecto al trabajo con mujeres lesbianas en sus prácticas educativas.**

| <b>Le molesta trabajar con mujeres lesbianas</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--|-------------------|-------------------|
| No le molesta                                    | 69                | 46%               |
| Sí le molesta                                    | 29                | 20%               |
| No las ha detectado                              | 50                | 34%               |
| Total  | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 33.

Las respuestas marcan en esta tabla, respecto de la 32, una diferencia de actitudes y/o percepciones de las académicas respecto al estilo lésbico y su relación con el sexo-género. Así, un 46% enuncia que no le molesta el trabajo con lesbianas y un 20% que sí, un poco más alto que al hablar de los varones. Un 34% nos dice que no las han detectado (a las mujeres lesbianas), comparado con un 7% en el caso de los hombres, lo que puede deberse, según comentarios, a que ellas sean más discretas y que sus expresiones en público son todavía, menos abiertas. En algunas de las entrevistas recabadas las asocian con deportistas.

**Tabla 34 Sentir de las académicas al trabajar con grupos mayoritariamente masculinos en la investigación.**

| <b>Opinión</b>           | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--------------------------|-------------------|-------------------|
| Sí es mayor el prestigio | 62                | 42%               |
| No aporta prestigio      | 21                | 14%               |
| No me lo he preguntado   | 38                | 26%               |
| Otros                    | 27                | 18%               |
| Total                    | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.



Examen de la tabla 34.

En los temas de investigación, un 42% de las académicas suponen que trabajar con los varones da mayor prestigio, porque son ellos los que más publican o son los hombres los más reconocidos en estas tareas. Un 26% no se lo ha preguntado, porque el área de prácticas académicas en que se desenvuelven casi de forma exclusiva, es la docencia, y un 18%, explicó que iban a pensarlo.

**Tabla 35 Comodidad personal de las académicas relacionada con grupos de investigación.**

| <b>Tipo de grupo de investigación</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|
| No realiza investigación              | 73                | 49                |
| Grupo mixto                           | 21/75             | 28                |
| Sólo mujeres                          | 26/75             | 34                |
| No tengo preferencias                 | 28/75             | 37                |
| Total                                 | 148               |                   |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 35.

Un 49% declaró no realizar prácticas de investigación. Entre las 75 personas que asumen poder hacer investigación, priva la idea en un 34% de que se acomodan mejor entre mujeres, principalmente por las temáticas de sus laboratorios o bien por afinidad de género. Un 37% no presenta preferencias al trabajar en algún grupo de investigación. En las entrevistas, la tabla 13 arrojó que el 65% de las entrevistadas sólo se desempeña en la docencia y si engarzamos con los datos de la tabla 34, se da cuenta de la sincronía.

**Tabla 36 Consideración de las académicas en relación a las actividades de gestión realizadas por mujeres.**

| <b>Motivación fácil</b>   | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---------------------------|-------------------|-------------------|
| Sí es fácil esta práctica | 47                | 32%               |
| No es fácil               | 70                | 47%               |
| Otros                     | 31                | 21%               |
| Total                     | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 36.

Sobre las prácticas de gestión académica y/o administrativa, el 32% declara que es fácil este tipo de práctica, a un 47% les resulta complicado y al solicitarles deliberar sobre ello, se registran, entre otros motivos, la edad de los hijos o hijas, por ser puestos de confianza, por la falta de pericia en ellos, la exigencia de horarios fuera de su turno y el compadrazgo político que se vive dentro de la institución. La incidencia de un 21% en la opción ‘otros’, es significativa. El abanico de respuestas se concentra en que las tareas del hogar son básicas y están sobre tiempos y exigencias de prácticas académicas o sea el mandato reproductivo en estos momentos de su etapa etaria es fuerte.

**Tabla 37 Opiniones de las académicas respecto a la jefatura ejercida por una mujer.**

| <b>Encuentra ventajas</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---------------------------|-------------------|-------------------|
| Sí las encuentra          | 13                | 9%                |
| No las encuentra          | 99                | 67%               |
| Es igual que un hombre    | 21                | 14%               |
| Otros                     | 15                | 10%               |
| Total                     | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 37.

Resulta contundente que un 67% no encuentra ventajas a una jefatura femenina, y si agrupamos con el 14% de que es igual a un hombre, obtenemos un 81%. De esta abrumadora mayoría, algunas personas preguntaron sobre el sentido de hablar de ventajas. Hubo que explicar que en la pregunta estaba implícita la idea de “ventajas de género” en manos femeninas, que supone mayor sensibilidad en promoción, facilidades de acceso a cursos de capacitación, horarios de trabajo o asignación de cursos por el hecho de ser mujer docente y tener compromisos de cuidados en casa.

**Tabla 38 Registro de las académicas en las formas de ejercer la autoridad universitaria en relación al sexo de quienes lo ejercen.**

| <b>Registra</b>         | <b>Frecuencias</b> | <b>Porcentaje</b> |
|-------------------------|--------------------|-------------------|
| Sí registra diferencias | 19                 | 13%               |
| No registra diferencias | 93                 | 63%               |
| Es igual que un hombre  | 10                 | 7%                |
| Otros                   | 26                 | 17.5%             |
| Total                   | 148                | 100.5             |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 38.

Los porcentajes son bastante parecidos a los obtenidos en la tabla anterior que tiene una correspondencia en lo que se refiere al ejercicio del poder. El 63% no registra diferencias entre la forma de ejercer autoridad de mujeres u hombres, y si se suman al 7% que dice que son igual a un hombre, contamos un total de 70% de personas que no identifican diferencias de sexo-género, en cuanto a formas de autoridad. Al solicitarles sus razones, las observaciones fluctuaron entre: mayor

confianza en un hombre, mayores niveles de exigencia a las mujeres porque ellas si están en la mira diaria de la comunidad, comportamiento muy autoritario de las mujeres al llegar a esos puestos, falta de manejo del poder desde las mujeres y por ello ejercen autoritarismo.

**Tabla 39 Opiniones de las académicas sobre la relación entre discriminación y acceso a puestos de trabajo por razones de género.**

| <b>Tipo de discriminación</b>              | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--|-------------------|-------------------|
| Presunción de mayor valía del hombre       | 64                | 43%               |
| Mujeres a la familia                       | 29                | 20%               |
| Mayores niveles de exigencia a las mujeres | 27                | 18%               |
| Otros                                      | 28                | 19%               |
| Selección de más de un rubro               | 23 No sumar       |                   |
| Total                                      | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 39.

El cuestionamiento quedó bastante abierto en esta pregunta sobre la relación entre discriminación y acceso a los puestos por razones de sexo, puesto que llevaba la intención de encontrar qué conciencia de género estaba implícita en las académicas de la muestra. El resultado arroja los estereotipos que permean a la sociedad nuevoleonense, cuando un 43% señala como mayor valía a los hombres, y un 20% ubica mejor a las mujeres en la familia. 23 personas puntuaron más de un aspecto. En el rubro de “otros”, recogemos algunos comentarios cuyo rumbo señala: entre mujeres somos más severas al juzgar a otras mujeres o bien que no damos apoyos entre nosotras, lo que las feministas llamamos sororidad.

**Tabla 40 Percepción de las coordinadoras sobre su compromiso desde sus puestos de trabajo.**

| <b>Cómo entiende su trabajo</b>        | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--|-------------------|-------------------|
| Gestión de lealtad con quien le nombra | Todas             |                   |
| Conexión de trabajo de equipo          | 11                | 21                |
| Poder para decidir                     | 18                | 34                |
| Mayor acceso a recursos económicos     | 23                | 44                |
| Otros                                  | 0                 |                   |
| Selección de más de un rubro           | Todas             |                   |
| Total                                  | 52                |                   |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 40.

Del total de académicas (52, según la Tabla 13) que se identificaron en los momentos de la entrevista con puestos de gestión, el 100% marca la lealtad como un valor fundamental en su trabajo, y un 44% la posibilidad de tener acceso a mayores recursos económicos. Como todas señalaron más de un rubro, se clasificaron las respuestas dado el énfasis manifiesto en las opciones dos, tres y cuatro para establecer porcentajes. Se visualiza que lo económico y el poder entendido como político-académico sobresalen en las respuestas por debajo de la lealtad.

**Tabla 41 Preferencias de las académicas para charlar sobre discusiones temáticas de sus cursos.**

| <b>Preferencias de charlar</b>     | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Sí charlo mejor con compañeros     | 12                | 8%                |
| No charlo con ellos                | 60                | 41%               |
| No conozco quién da el mismo curso | 34                | 23%               |
| Otros ( con colegas mujeres)       | 12                | 8%                |
| Otros                              | 30                | 20%               |
| Total                              | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 41.

El 41% expresa no charlar con colegas hombres sobre los temas de sus clases. Llama la atención que un 28% no conozca quién de sus colegas imparte su mismo curso. Ello denota una dificultad de trabajo en equipo o colaborativo muy necesario para la interdisciplina de los estudios de género o feminismo, pero al parecer con dificultades en la práctica debido a la situación diferente en que desarrollan su trabajo las académicas y académicos. En este cuestionamiento se buscaba destacar, la empatía y la facilidad de comunicación y encontrar la posibilidad de existencia de cuerpos colegiados.

#### **5.1.4. Opiniones sobre políticas a favor de las mujeres**

Los temas en esta sección están enfocados a una revisión de algunas políticas que se han publicitado con el afán de ir dando cuenta de las temáticas del feminismo en espacios públicos, en los medios de comunicación y en las instituciones universitarias considerado que pueden generar expectativas o percepciones favorables de politización.

**Tabla 42 Expectativas de las académicas en relación a premios a mujeres.**

| <b>Expectativas</b>                                 | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|-------------------|-------------------|
| Satisfacción de que las mujeres se estén superando. | 70                | 47%               |
| Parecerme a ella                                    | 15                | 10%               |
| No estoy enterada                                   | 63                | 43%               |
| Total   | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 42.

Interesante que un 47% reconozca los méritos de otras mujeres académicas y un 10% quiera parecerse a ellas, porque comunica la posibilidad de que entre mujeres se estén cimentando lazos de afirmación y sororidad. Sin embargo, el 43% de las entrevistadas afirmaron no estar enteradas de la existencia de premios a la excelencia académica para las docentes o investigadoras.

**Tabla 43 Reconocimiento a científicas dentro de la rama profesional de las académicas.**

| Reconocimiento      | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|------------|
| Ninguna             | 95         | 64%        |
| Entre 1 y 5         | 30         | 20%        |
| Más de cinco        | 15         | 10%        |
| Yo soy una de ellas | 8          | 5%         |
| Total               | 148        | 99         |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 43.

Preocupante que el 65% de las entrevistadas no reconozca mujeres de ciencia en sus áreas profesionales; una de las principales preocupaciones de los estudios feministas, que es la visibilización de las aportaciones de mujeres en las ciencias, no se observa en las mujeres que se entrevistaron para esta tesis. Solamente una cantidad del 5%, afirmaron que sí se reconocen como mujeres académicas importantes dentro de la universidad, cantidad magra, si de genealogía feminista se trata.

**Tabla 44 Mujeres científicas que admira.**

| <b>Mujer científica</b>            | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Marie Curie                        | 47                | 32%               |
| No respondieron al cuestionamiento | 99                | 67%               |
| Total                              | 148               | 99                |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 44.

El 67% no respondió a este cuestionamiento y el 32% recordó a la doctora Marie Curie. A pesar de que se entrevistaron académicas de diversas facultades, que ejercen docencia en programas educativos de diversas áreas del conocimiento, la idea de mujer científica es poco pensada por este grupo de académicas.

**Tabla 45 Hombres científicos que admira.**

| <b>Hombre científico</b>       | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|
| Albert Einstein e Issac Newton | 71                | 48%               |
| No respondieron                | 77                | 52%               |
| Total                          | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 45.

Como en el caso de la tabla anterior, el cambio de sexo del personaje científico, no acrecentó la lista. En un 48% la idea de hombre u hombres de ciencia que admiran, la nominación recayó en dos personalidades harto conocidas de las ciencias duras, y el 52% prefirió no contestar la pregunta.



**Tabla 46 Grado de satisfacción de las académicas respecto a la relación de los títulos profesionales con el sexo de las personas.**

| <b>Nombre en los títulos</b>         | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Sí le incomoda que no lleve el sexo  | 31                | 21%               |
| No le incomoda                       | 19                | 13%               |
| Es la costumbre ponerle en masculino | 46                | 31%               |
| Me es indiferente                    | 34                | 23%               |
| Otros (No contestaron)               | 18                | 12%               |
| Total                                | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 46.

Solamente el 21% de las entrevistadas mostró incomodidad porque el título no lleve el sexo de la persona que logra obtenerlo. Que un 31%, más un 23% (54% en total) aseguren que es la costumbre o les es indiferente, es una preocupación desde el género o los feminismos, porque la invisibilidad favorece el mantenimiento de una cultura androcéntrica que disculpa u oculta las diferencias genéricas o sexuales y sigue reforzando el llamado “velo de la igualdad”, como argumento de que se ha superado la discriminación por razones de sexo –género.

**Tabla 47 Visión de las académicas sobre su postura ante el feminismo.**

| <b>Se considera académica feminista</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|-------------------|-------------------|
| No                                      | 95                | 64%               |
| Sí enfático                             | 22                | 15%               |
| En cierta medida                        | 16                | 11%               |
| No contestaron                          | 15                | 10%               |
| Total                                   | 148               | 100               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 47.

De los datos que proporcionan las académicas aparece que resulta un 26% con una postura positiva a favor del feminismo si sumamos las dos formas de la afirmación (sí enfático y en cierta medida). Ahora bien, si partimos de la idea de que las prácticas feministas cuestionan el orden simbólico patriarcal y amplían el horizonte de conocimientos o saberes que se forjan en rutinas, diálogos y confrontaciones teóricas, este es un porcentaje bajo, que plantea muchas preocupaciones e interrogantes. El 64% responde que no se asume como feminista.

**Tabla 48 Prácticas a las que las académicas se muestran dispuestas para abordar los temas de igualdad entre los géneros.**

| <b>Prácticas</b>  | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---|-------------------|-------------------|
| Escuchar voces científicas sobre género   | 44                | 30%               |
| Poner atención a los temas de género en mis cursos como forma de ampliar su campo de acción | 35                | 24%               |
| Tomar talleres sobre el tema  | 40                | 27%               |
| Incorporarme a campañas de género en la universidad   | 25                | 17%               |
| otros   | 4                 | 3%                |
| Total   | 148               | 101               |

Fuente: Elaboración propia.

Examen de la tabla 48.

La pregunta se desplegó de manera abierta y la clasificación se elaboró de acuerdo a la repetición de las ideas de las entrevistadas, tal y como aparece en el orden de la tabla. Es de destacar, que todas consideran necesario conocer sobre la perspectiva de género y muestran disposición para ejecutar prácticas a favor de la igualdad de género. Si existe la percepción del desconocimiento científico del área y

la sorpresa por encontrarse pasivas a los reclamos políticos de la misma. En sus observaciones finales, hay un reconocimiento al concepto de feminismo y a lo conservadora que es la cultura en esta Universidad. Pero luego de la entrevista, muestran tener mejor percepción de que muchos de sus malestares están fincados en la versión masculina de la ciencia que comunican.

## **5.2 Mapa de las observaciones y estimaciones en sitio.**

Para esta parte del trabajo de campo, también se contó con la participación de jóvenes estudiantes que colaboraron voluntariamente recogiendo información a partir de una bitácora de observación elaborada por la tesista, misma que hace énfasis en cinco ítems a explorar: el ambiente físico e institucional para el ejercicio de las entrevistas, las marcas de género en los lenguajes corporales, emocionales y las sensaciones que causaba en las académicas el hecho de ser tomadas en cuenta para un trabajo de investigación donde sus opiniones eran los datos a investigar y otras observaciones.

El acopio de las hojas con las observaciones y el ordenamiento e interpretación de las mismas corrió a cargo de la responsable de esta tesis. Para esta sección que busca darle estructura al trabajo de campo, son fundamentales los diálogos teóricos sobre el feminismo y la perspectiva de género de los capítulos dos, tres y cuatro del trabajo planteados en las vertientes del feminismo que se lograron reseñar; así como también la idea de prácticas de género como *praxis*, y la de-

construcción que la epistemología feminista del “punto de vista” realiza sobre la elaboración de las ciencias y las prácticas.

### **5.2.1 Notas de las experiencias en la observación *in situ*.**

- 1) **Agronomía:** las seis académicas entrevistadas mostraron asombro de ser solicitadas para una entrevista. Muy dispuestas y contentas de poder apoyar con la tesis. Varias de ellas se mostraron poco interesadas sobre género y no creían que pudiera ser tratado dentro de su facultad tan masculinizada. Una expresó su admiración, al enterarse en la conversación de que existen ecologistas feministas y muy cercanas a sus temas de trabajo que es el de ingeniería de alimentos, donde las mujeres están preocupadas por su calidad, producción y mecanismos de mejora en su consumo.
- 2) **Arquitectura:** cuatro de las académicas mostraron cierto temor al contestar, informaron que no están autorizadas a contestar, se les mostraron las cartas de presentación y su explicación fue corta y rápida. Las otras dos se mostraron agradecidas por ser tomadas en cuenta, y más se interesaron cuando las interrogaciones eran sobre su persona, contestaban al mismo tiempo y se miraban unas a la otras como calificando o autorizando la respuesta. Se veía que se conocían bien, pensaban que sólo los hombres podían ser homosexuales y se admiraron cuando se les preguntó sobre mujeres. Mostraron su desconocimiento abiertamente sobre los temas de la entrevista y contentas que futuras profesionistas estuvieran estudiando estos aspectos de la vida.

- 3) **Artes Escénicas:** se entrevistaron seis académicas que solicitaron la carta de presentación de antemano para poder contestar. Fueron amables y estaban sorprendidas del tema de género y de que los feminismos se estudiaran en la universidad. Dos mencionaron conocer y trabajar con obras de mujeres artistas, pero dijeron no las visualizaban como feministas. Ven la participación femenina más por el lado de ser actrices y de ser mencionadas en las obras, con cierto temor a ser consideradas lesbianas e interesadas por estudiar más sobre la perspectiva de género como recurso analítico. Agradecieron los comentarios y se manifestaron interesadas en asistir a talleres o cursos.
- 4) **Artes Visuales:** de las seis entrevistas dos mostraron frialdad al responder, las otras cuatro fueron más amables y explicaron que en su facultad no se trata el tema (de género o feminismos) y menos que fuera parte del currículo universitario. Si tienen muchas chicas estudiando en su programa y destacan sobre todo imágenes; al dialogar sobre los estereotipos, se rieron y se encogieron de hombros.
- 5) **Ciencias Biológicas:** de las ocho personas que se entrevistaron, la mitad aclaró que no les gusta hablar de su sexo o de su biología, que era algo muy personal, pero si accedieron en forma acotada a contestar, aunque lo hicieron de manera breve y cada vez un poco más inquietas al ir avanzando en las preguntas. Las otras tres, respondieron más calmadas, y riendo o bromeando sobre cómo dar respuesta a temas sobre su quehacer en la universidad, al final nos agradecieron que les pusiera a pensar sobre sus prácticas y destacaron que algunas profesionistas en otra facultad se preparan en este tema.

- 6) Ciencias de la Comunicación:** fuimos bien recibidas por las seis entrevistadas, sin embargo, mostraron en general cierta indiferencia al tema de género y una de ellas nos indicó que es experta en violencia e introduce hombres y mujeres, pero como objeto de estudio, pero no con visión de género o feminismo. Nos llamó la atención su interpretación, pero no permitió comentarios.
- 7) Ciencias Físico-Matemáticas:** en esta facultad sólo obtuvimos cuatro entrevistas y las académicas se mostraron atentas e interesadas por las preguntas, porque dicen que no habían recibido a personas que les consideraran en su trabajo. Comentaron que su facultad era prácticamente masculina hasta hace pocos años, donde algunos programas han cambiado la composición estudiantil y que las diferencias de género se miran muy alejadas de las áreas de trabajo. Su admiración creció cuando hablamos de científicas griegas, matemáticas y de que existen programas para destacar mujeres en las ciencias.
- 8) Ciencias Políticas y Administración Pública:** desde la prefectura se llamó a las académicas y fue en esas instalaciones donde se realizaron las entrevistas dos días seguidos a diez académicas. Una de las maestras nos comunicó que está muy interesada en los temas de género y la participación política de las mujeres y que dos tesis de posgrado realizan investigación sobre estas temáticas, en buena parte porque tienen docentes visitantes a quienes les interesa estudiar el tema en México.
- 9) Ciencias Químicas:** nos recibieron con cortesía y dos de las seis en los laboratorios donde casi había sólo mujeres apoyando en los trabajos en ese momento. Hablaron de los logros de algunas académicas de esta facultad con

reconocimiento como mujeres investigadoras, y de las exigencias que tienen en sus estudios a la par las mujeres y los hombres estudiantes. Se consideran muy igualitarias y cuestionaron a quien realizaba la entrevista porque marcaba diferencias de género que no entendían.

**10) Contaduría Pública y Administración:** Se realizaron diez entrevistas y se abordó a las académicas en sus salones de clase porque se facilitó el acceso hasta estos espacios. Ellas mencionaron en términos generales que, allí no se hacen diferencias entre mujeres y hombres, y que es muy amplio el estudiantado, por lo que no consideran hacer (o que haya) diferencias o al menos no lo han notado así. Les pareció atractivo que las entrevistadoras plantearan dudas porque ni siquiera en las clases de ética profesional se las han formulado. Responden de acuerdo a las observaciones de las entrevistadoras como muy ausentes de los temas personales, sin embargo, al hablar de ellas como mujeres y académicas, comentan sobre la excesiva carga laboral y sobre la falta de buenos horarios para su trabajo.

**11) Derecho y Criminología:** Las personas de prefectura nos indicaron a qué docentes buscar y los horarios en que podíamos localizarlas. Para dos de ellas, los temas no les eran indiferentes, una estaba trabajando asuntos de género en la Comisión de Derechos Humanos y les gustó mucho participar en las entrevistas. Advirtieron que es un tema ‘de cero’ en la facultad, y que sí existen en un buen número docentes mujeres pero que no se conocen allí, algunas se miran en asociaciones o grupos de trabajo fuera de la universidad. Hablaron de una asociación de abogadas. Una de las seis entrevistadas, se mostró un poco molesta

porque fue asignada para la entrevista y no contestó algunos temas. Allí se levantaron diez entrevistas.

- 8) **Enfermería:** Se realizaron las seis entrevistas con cordialidad y facilidad, presentando el oficio respectivo de solicitud de información. Ellas muestran que el tema de género, aunque no se estudia en sus cursos, es muy mencionado como personas de diferentes sexos y el tipo de trato que hay que darles si son pequeños, adultos o mujeres. Algunas refieren que en las prácticas profesionales sobre todo en Salubridad y el IMSS, han asistido a talleres de género que aplican en sus cursos.
- 9) **Ingeniería Civil:** Localizamos a tres académicas que dan clases por horas y muy asombradas de la entrevista. Contentas por reconocerles y hablaron de lo que se conoce como ‘ceguera de género’ en su facultad. Pero, también de avances por esto de la apertura a la internacionalización donde al menos ellas muestran trabajos de mujeres famosas en la arquitectura, más de diseños que de ingeniería propiamente. Una de ellas trabaja en una compañía constructora y considera que esto le aporta para sus cursos.
- 10) **Ingeniería Mecánica:** Acudimos a preguntar si había docentes mujeres y la información que se recogió es que en las licenciaturas de Ingeniería Electrónica y Comunicación y en la de Ingeniería de Administración de Sistemas se podía entrevistar a seis académicas, quienes amables e interesadas contestaron a las preguntas, con perspicacia algunas de las veces, se sonreían de la pregunta. Dicen que el ambiente de la facultad no es muy amigable para mujeres pero, que desde



lo humano, las cosas cambian. Si se ponen reglas de igualdad de trato y de respeto porque las carreras son muy masculinizadas.

11) **Medicina:** En esta facultad el tema de género se deslizó más fácilmente entre las académicas, ellas mencionaron que incluso los médicos hombres buscan entender el tema. Reconocen que hablar de sexo, sexualidad, cuerpo humano da ciertas facilidades y bueno, cansadas y de prisa accedieron todas (diez) a la entrevista. El asunto personal, les pareció un tanto atrevido y se sonreían al contestar, tres nos pidieron anonimato varias veces, a pesar de que eso se señaló muy claramente desde que se inició la entrevista.

12) **Medicina Veterinaria:** Todas las seis entrevistadas muy interesadas en las preguntas y con alegría referían experiencias de estudio, así como el machismo de colegas de trabajo que esconde dijeron: mostraron su desconocimiento sobre las aportaciones de mujeres sobre todo en estudios de especies menores.

13) **Música:** La atención a las preguntas fue jovial, confesaron las seis entrevistadas que no habían razonado nunca así, con una perspectiva de género. Encontramos a una docente rusa, con una excelente plática y ella sí, enterada de los temas y de la invisibilidad de las mujeres en las bellas artes como creadoras, habló abiertamente de discriminación por ser mujer, en esta área.

14) **Odontología:** Las circunstancias de la facultad, no permitieron hacer las entrevistas en buenos espacios, de acuerdo con las entrevistadoras, estuvieron mayormente en los pasillos y en el estacionamiento, sobre todo gracias a la

disposición personal de las académicas. Las seis entrevistadas entablaron un diálogo franco, pero con cierta prisa. Ciertas ocasiones se trasladaron mejor a la opción ‘otros’, como para contestar a su manera y destacar así sus puntos de vista. Estuvo un poco complicado seguirles el paso y registrar sus argumentos con claridad.

**15) Organización Deportiva:** Tuvimos mucha suerte, se deslizaron las entrevistas como miel, la mitad de las ocho se mostraron indecisas al contestar, no sabían que contestar como que querían que fuera lo “políticamente correcto”. Sí refieren ser una buena cantidad de académicas mujeres en esa facultad, aunque desconocen el número, y se mostraron motivadas con varias de las preguntas, sobre las que no pudieron aportar mucho.

**16) Psicología:** Las siete entrevistadas hicieron referencia a que cuentan con una maestría en violencia y que han tomado cursos sobre género. Que hay publicaciones sobre los temas afines. Que existe una unidad de prácticas para favorecer la igualdad de género. Sin embargo, los logros institucionales en las temáticas no van de la mano con el trato de la cantidad de académicas especialistas con que se cuenta en dicha facultad, ellas no llegan a puestos de decisión institucional y por esto la temática de género no se visibiliza como sería lo deseable.

**17) Salud Pública:** Refieren las seis entrevistadas que es una facultad feminizada, sin embargo, los temas de salud y nutrición se miran por sexos y edades, con una orientación demográfica, al menos la mitad de ellas al intercambiar ideas con las

entrevistadoras, descubren que se miran sin perspectiva de género porque así vienen los manuales y textos de trabajo.

**18) Trabajo Social y Desarrollo Humano:** Esta facultad también tiene población estudiantil mayormente femenina, y casi igual en la academia, según palabras de las seis entrevistadas. Ellas de licenciatura, eludieron los asuntos de sexualidad, asegurando que no tocan temas de género y que si han tenido en algunas ocasiones seminarios en relación a estas temáticas, pero que son extra curriculares. Tienen investigadores en el posgrado mayoritariamente masculinos y con poca conexión con la licenciatura. Mostraron interés en que se les compartan resultados de esta investigación.

## **CAPÍTULO 6**

### **OTROS RESULTADOS Y APORTACIONES**

#### **Introducción**

Las entrevistas en profundidad son otra fuente de información sobre las prácticas de género de las académicas. Se realizaron un total de ocho encuentros cara a cara. Recurrimos de nueva cuenta al azar sin importar de qué facultades fueran las académicas, sólo por el hecho de ser mujeres, eran candidatas a la entrevista en profundidad, porque el objetivo está centrado en visibilizar algunos factores implícitos de carácter familiar, personal o cultural que influyeran en los imaginarios o representaciones de las académicas y que las otras técnicas de recolección de información no hubieran detectado.

Para la claridad expositiva, se optó por realizar una categorización en cuatro rubros y así obtener datos de sus argumentaciones de manera directa, por supuesto con la mirada situada de la que escribe. Así se tiene que:

- a) Su perfil personal y familiar incluye datos de edad, estudios de los padres, hermanos, hijos, pareja, su grado de estudio y práctica educativa que prefiere con el interés de localizar las influencias de la profesión o de la familia que tiene de origen o que ha formado para crear ambientes de diálogos de género.
- b) Las influencias detectadas desde su familia con padres o la suya propia, maestras u otras instancias para decidir su profesión o sus prácticas de género, bajo la premisa de que la escuela, la casa o los amigos habrían favorecido una inclinación amplia a asuntos de ciudadanía y democracia de género, o bien, si los contextos sociales en los que han vivido, les presentaron oportunidades de reflexión y estudio de dichas temáticas.
- c) Las prácticas académicas de género que son declaradas, permiten desde su voz descubrir si existe un patrón común en las entrevistadas donde las diversas influencias sean relevantes a la hora del ejercicio de sus labores profesionales.
- d) La visión de género que develan al expresar sus prácticas educativas, y si hay alguna disposición o demanda personal o social que les invite a cambiarles, abre posibilidades de propuestas pedagógicas y de mejoras en la profesionalización de las académicas.

### **6.1 Reseñas de las entrevistas a profundidad**

A continuación, se concentran los datos producto de estas entrevistas, organizados en cuatro tablas temáticas para su análisis: A, Perfil personal–familiar; B,

Influencias detectadas; C, Prácticas académicas de género que son declaradas; y D, Visión de género que develan.

### 6.1.1 Perfil personal- familiar

**Tabla A Perfil personal – familiar**

| Caso | Edad | Pareja | Estudios o trabajo de los padres | Hermanos (as) | Hijos o hijas  | Gado de estudios  | Preferencia por docencia o investigación         |
|------|------|--------|----------------------------------|---------------|----------------|-------------------|--|
| 1°.  | 57   | Si     | Profesionistas                   | 4             | 2              | Doctorado         | En Cuerpo Académico                              |
| 2°.  | 52   | No     | Empleado/ama de casa             | 4             | soltera        | Maestría          | Docencia   |
| 3°.  | 39   | Si     | Empleado/ama de casa             | 1             | 3              | Licencia-tura     | Docencia   |
| 4°.  | 45   | Si     | Negocio propio                   | 4             | 3              | Estudia doctorado | Docencia y ahora investigación por los estudios. |
| 5°.  | 45   | Si     | Madre enfermera y padre obrero   | 7             | 3              | Maestría          | Docencia   |
| 6°.  | 29   | No     | Docente/negocio propio           | 3             | Soltera        | Maestría          | Sabe de género                                   |
| 7°.  | 59   | No     | Profesionistas                   | 2             | Uno de 25 años | Doctorado         | Si sabe, fue con Amelia Valcárcel                |
| 8°.  | 28   | No     | Obrero/hogar                     | 1             | Soltera        | Maestría          | Docencia   |

Examen de la tabla A

- Las edades de las académicas fluctúan entre los 28 y 59 años.
- Cuatro tienen pareja y las otras cuatro no.

- Dos de ellas cuentan con padres profesionistas y en dos casos, son las madres las que tienen más estudios que los padres, el resto tiene padres con estudios no universitarios.
- La mayoría proviene de familias amplias de 4 a 7 hermanos o hermanas, conforme son de menor edad, tienen menos hermanas.
- Tres son solteras y cinco son madres con pareja, y de 1 a 3 hijos o hijas.
- Tres cuentan con estudios de doctorado, cuatro con maestría y una con licenciatura. Muestran mayor preferencia por la docencia que por la investigación, dos refieren estar en cuerpos académicos.
- En varias de estas entrevistas emergen los conflictos familia-trabajo, sin embargo, dan a entender que aceptan el rol doméstico como trabajo de mujeres y que los hijos o hijas, junto con el esposo “colaboran”. Una perspectiva tradicional del hogar que pudiera tener una cierta relación con el hecho que prefieran la docencia a la investigación.
- Dos de ellas si expresan conocer temáticas de género.

En resumen, los datos obtenidos por esta vía, permiten dejar en claro, en esta primera tabla general sobre las entrevistas en profundidad, que la influencia de la perspectiva de género androcéntrica marca a las académicas en sus espacios de trabajo en la universidad.

### 6.1.2 Influencias detectadas

**Tabla B Influencias detectadas.**

| <b>Caso</b> | <b>Familia orienta sus preferencias de estudios y de prácticas</b> | <b>Maestros o maestras</b>   | <b>Otros grupos son la fuente de inspiración</b>  |
|-------------|--|--|---|
| 1º.         | La inclinaban a otra área del conocimiento                         | Estuvo en los dos sistemas educativo, público y privado y no observa diferencias de género | Movimiento del 68, novela con la protagonista con la profesión y su búsqueda personal.    |
| 2º.         | Que estudiaran por igual   | La materia de orientación vocacional de la prepa   | Buscando y de cierta manera fortuita la situación de darse lugar. Ha trabajado con el IEM |
| 3º.         | En la familia que ha formado, mira las dobles y triples jornadas   | En los dos tipos de escuelas veía los sesgos de género                                     | La iglesia y su apoyo al próximo pero si destaca estereotipos y prejuicios                |
| 4º.         | Apoyo de la familia que ha formado para las tareas de casa         | Escuelas mixtas y públicas, en especial la preparatoria le apoyaron                        | Muy obediente a la institución donde trabaja para que de los cambios de perspectiva       |
| 5º.         | Su familia nuclear la que quiere cambiar                           | Si observaba los sesgos de género en sus escuelas a favor de los muchachos                 | Observando a una abuela inquieta de una amiga   |
| 6º.         | Su mamá apoya para que estudie                                     | Influencia de un maestro para seleccionar psicología. Diplomado de temas de género         | El lenguaje no es sexista entre heterosexuales pero si para los homosexuales              |
| 7º.         | Una familia de profesionistas                                      | El 68 en la UANL muy rico en posturas sociales y políticas                                 | Si se tocan temas de género en algunos cursos. Estuvo con Amelia Valcárcel                |
| 8º.         | Padres que la entienden y apoyan al estudio                        | Si observa preferencias hacia los varones  | No mira al lenguaje sexista   |



## Examen de la tabla B

- De origen, las familias son tradicionales en las prácticas de género.
- Solo una de ellas reconoce que es su madre la que le ha apoyado a estudiar, la mayoría se refiere a padres, en el concepto clásico masculino que vela la posición materna y su influencia.
- Cuando forjan sus familias es cuando expresan las dificultades para armonizar el trabajo de los cuidados, con el profesional.
- Son parte de una generación de mexicanas donde la educación se sigue observado como una oportunidad de progreso, una de ellas muestra el orgullo de que todos en su casa paterna sean profesionistas.
- Los tipos de escuela no muestran diferencias en cuanto al esquema de género que se practica. En cambio, sí expresaron que hay muestras preferenciales a los hombres en el trato de las clases, no importa el tipo de escuela o el grado.
- Las orientaciones de la iglesia en el caso de una de ellas, si le influyó para sus sentimientos de apoyo al prójimo. Otra académica menciona el contacto con el Instituto Estatal de las Mujeres; un diplomado de género a dos de ellas. El movimiento del 68 y los momentos universitarios dan cuenta de miradas sobre estereotipos o juicios sobre el ser mujer en los espacios públicos; una de ellas relata sobre la abuela inquieta de su amiga a la que toma de ejemplo y que sale del modelo de feminidad de la época.
- El manejo del lenguaje se torna muy ambiguo, para una de las entrevistadas sólo discrimina a homosexuales y para otra, no es sexista; esta marca de género es sin duda, una oportunidad de entrada a la sensibilización temática.

Resumiendo, podemos afirmar que no se percibe en estos diálogos, una inclinación a asuntos de ciudadanía y democracia de género porque los contextos y cómo se viven, son tradicionales y ellas no se permiten visualizarse como agentes de transformación social en aspectos de género, menos de feminismo.

### 6.1.3. Prácticas declaradas

**Tabla C Prácticas académicas de género que son declaradas.**

| Caso | Igual trato a los dos sexos   | No es un aspecto que toque en mis cursos o investigaciones  |
|------|---|---|
| 1º.  | Contexto de trabajo muy feminizado, pero da trato igual a los sexos.  | No ha visualizado (usar) bibliografía, por sexo.  |
| 2º.  | Considera que no realiza prácticas sexistas, ni tampoco que en la universidad se realicen.  | Considera que existe desigual trato a los sexos. Piensa que en investigación es más fácil tocar esta desigualdad que en la docencia.                                    |
| 3º.  | Prefiere docencia y declara cierta inquietud sobre el tema de género, pero no explicó sus prácticas.  | No toca en sus cursos.  |
| 4º.  | Su mirada está en igualdad de oportunidades.  | En su investigación no lo utiliza y desconoce si aparece en otros programas o bibliografías.  |
| 5º.  | Ha vivido en un ambiente de mujeres, menciona que en los programas educativos se habla de inclusión, pero no con el adjetivo de género. Trata por igual a los sexos en su docencia. | Percibe la ciencia como neutral y no ha puesto atención a cómo influye el sexo en la creación del conocimiento.   |
| 6º.  | Explica que si detecta las diferencias por género y un lenguaje sexista y no expresó sus prácticas de género.   | Reconoce el conocimiento sexuado y pugna por una materia de igualdad de género, aunque no dice cómo organiza sus cursos.  |
| 7º.  | Por la forma que habla pudiera entenderse que utiliza la perspectiva de género, pero no lo hizo abiertamente.   | Asistió a los seminarios con Amelia Valcárcel y Alicia Miyares, aunque no explica cómo los incluye en sus cursos, pero si exterioriza las charlas sobre mejorar cursos. |
| 8º.  | Trato igual, pero reconoce que participan más los varones en sus cursos.  | No ha puesto atención al lenguaje sexista, en sus contenidos y en la cultura inglesa.   |

## Examen de la tabla C

- Las prácticas académicas de género que son declaradas permiten, desde su voz, descubrir si existe un patrón común en las entrevistadas, pues ellas explican que realizan prácticas académicas de género de “igualdad de sexos”.
- No utilizan bibliografías o materiales que lleven contenidos que acentúen asuntos de género.
- O bien, no han puesto atención a esta forma de leer las ciencias que están contenidas en sus cursos o investigaciones.
- Declaran seguir en su vida profesional la creencia generalizada de que todos y todas somos iguales en términos jurídicos de ciudadanía y por lo tanto de humanidad.
- Y como lo femenino, prácticamente, no tiene peso en la definición de los principios universitarios y en la determinación de las prácticas organizacionales, se guían por los imaginarios colectivos inspirados en la democracia liberal que sostiene como principios básicos, la libertad y la igualdad, lo que las conduce a no percibir conscientemente la distancia entre la igualdad que creen tener o la que se enuncia en los discursos y la igualdad sustantiva que proponen los feminismos.

#### 6.1.4. Visión de género revelada

**Tabla D Visión de género que develan**

| <b>Caso</b> | <b>Visión de género que develan</b>   |
|-------------|---|
| 1°.         | Practica la igualdad de trato y no considera legislación necesaria para marcar las diferencias de género, porque quizá es un tema que no ha trabajado científicamente.                          |
| 2°.         | Considera conveniente que se incluyan visiones de género en los planes educativos, pero ella hasta ahora tiene que estudiar la legislación universitaria y ver sus propuestas.                  |
| 3°.         | Le molesta el lenguaje sexista porque son los hombres de su profesión los discriminados y no ellas.   |
| 4°.         | Como trabaja con jóvenes, le interesa y reconoce que no se le había cuestionado con este enfoque.   |
| 5°.         | No ha tenido que hablar de prácticas de igualdad, ni la relaciona con desigualdad por lo que no considera una legislación sobre el tema y se habla de ello, más no se ha detenido a estudiarle. |
| 6°.         | Está dispuesta a tomar cursos, y sí expresa conocimiento por el tema aunque no logramos saber hasta dónde lo practica.  |
| 7°.         | Expectativas de transversalización de la visión de género sobre todo en el posgrado, pero sí reconoce resistencias, sobre todo de varones.  |
| 8°.         | Visión de discriminación por homosexualidad y que es equitativa con los sexos.  |

#### Examen de la tabla D

- La mayoría de estas académicas no había sido sacudida por el quehacer feminista hasta estas entrevistas, y eso le da sentido al por qué no se han problematizado de la distancia entre lo dicho y las prácticas de género en la institución.
- Aquí caben dos posibilidades, el esquema ideo-afectivo de la subordinación de género, lo viven naturalizado o normalizado; o bien, no desean salir de una zona de estabilidad y rechazan propuestas de género desde el feminismo.

- Si hay naturalización del orden de género masculino, cada quien tiene su lugar y no desvaloriza lo establecido, pero termina haciendo lo que las normas dictan.
- La doctora Marcela Lagarde (2003) en un mimeo sobre Liderazgo y dirección para mujeres, en Valencia, España, habla del “velo de la igualdad” como un espejismo, configurado por esa idea de igualdad sustentada en principios naturalistas y presenciales y no sólo los jurídicos ciudadanos que pueden destacarse.
- Desde los principios naturalistas dice:
 

Muchas de nosotras hemos sido educadas bajo la ideología de la igualdad que consiste en considerar que somos iguales a los hombres. Se cree que somos igualmente parte de la naturaleza o sobre la base de la "natural" heterosexualidad se supone que somos iguales por el principio de complementariedad. (2003, p. 1)
- En cuanto al principio presencial:
 

Como mujeres y hombres estamos físicamente en las calles, en los transportes, en los almacenes, en las empresas, en las aulas, en los templos, en las casas, porque convivimos con cuerpos presenciales, pero se confunde la presencia simbólica o en la experiencia, con la igualdad (2003, p. 2).

## **6.2 Algunos hallazgos**

De una manera amigable y con el mayor respeto intentamos obtener en los diálogos de las entrevistas a profundidad que fueron grabados, la experiencia de la otra, como un modelo de conversación entre iguales, al estilo de lo que Taylor y Bogdan (1990) mencionan como encuentros ‘cara a cara’ entre la investigadora y la

informante, donde sean ellas quienes con su propias palabras expresan situaciones con la perspectiva de género de sus prácticas académicas o de vida, muchas veces sin darse cuenta de ello.

La transcripción de los diálogos y posteriormente la categorización temática, son de absoluta responsabilidad de la tesista. Cubrieron un formato como se dijo antes, en cuatro rubros: Su perfil personal y familiar, Influencias detectadas, prácticas académicas de género que son declaradas y la visión de género que se devela de sus charlas dando los siguientes hallazgos.

- Sí existen ciertas influencias de familia de origen o la familia formada por la académica que están dando prácticas académicas de género apegadas al canon patriarcal.
- La cultura institucional está sustentada en prácticas e ideología androcéntrica aceptada por las mujeres entrevistadas.
- La cultura androcéntrica reproduce y refuerza un significado de género que incomoda a algunas de las académicas en su vida personal, pero no se busca transformar ni allí, ni en lo profesional.
- Por lo que la violencia simbólica de la que se habla en la teoría feminista es reforzada por ellas al asumir en su normalización.
- El enfoque de esas prácticas sexistas desdibuja la posibilidad de cambios en el andamiaje de género dentro de la universidad, a menos que la administración en turno lo tome como una política universitaria.
- Abiertamente no se reconoce una visión feminista del cambio social.

- Desde las entrevistadas se ignoran o desvalorizan los asuntos de perspectiva de género en las prácticas académicas que realizan.
- Refieren dificultades por su sexo o preferencias sexuales de personas que se declaran homosexuales, y ellas no se cuestionan ser “sujetas históricas” llamadas a poder realizar cambios, admiran que algunas jóvenes lo estén haciendo en su misma universidad.
- Existen tímidos desacatos a la violencia simbólica de género, pero, como académicas no se perciben trasgresoras de un orden institucional de género.
- Es preocupante que se perciba poca influencia del lenguaje en la producción de conocimiento y de modificación de temas de género.
- Sus prácticas son androcéntricas, incondicionales y acríticas, porque o no reconocen las teorías de género o bien ponen distancia a la importancia científica de los feminismos.
- Analizamos que el aparente desconocimiento de la temática está relacionado con el andamiaje retórico de género que naturaliza funciones sexuadas o las desconoce intencionalmente, para que se mantenga las mismas claves androcéntricas.
- Las académicas que refieren su gusto por la investigación, son las que expresaron la posibilidad de estudiar la temática de género, sin embargo, si perciben que son las redes de confianza las que pueden incluirte o excluirte de la investigación o publicación de los trabajos y esto condiciona la innovación con los temas de estudios feministas o de género.

- Se reconoce la estructura de poder masculina y sexista dentro de la institución, más se vive lo políticamente correcto y aunque no se inquirió su estatus laboral, permanece la duda, de si ello pone en riesgo la posibilidad de escalar profesional y económicamente en estos trabajos de la academia.
- Las entrevistadas viven la rutina del mundo de la vida femenino, considerando ser como sus madres o bien, con algún apoyo de la familia que formaron o de una persona de servicio, sobrellevar la responsabilidad asumida como femenina en los cuidados de padres o hijos.
- El género se aprecia como un material de estudio, con un cierto esencialismo biológico o naturalista o bien, como práctica homosexual, pero no, como una división sexual del trabajo heterosexual elaborada en las relaciones sociales o por las culturas.
- La presencia, bajo el principio de monto numérico, de mayor número de mujeres en los estudios universitarios, o más académicas en ejercicio, no expresa que la cultura androcéntrica haya cambiado en esta universidad.



## **CAPITULO 7**

### **CONCLUSIONES**

1. Esta tesis hace una investigación de corte cualitativo sobre las prácticas de género de las académicas como un estudio de caso cuyo propósito ha sido explorar las visiones de género de ellas en un ámbito educativo de universidad pública. Presenta una serie de reflexiones vinculadas a la perspectiva feminista del “punto de vista” y del conocimiento situado, propuesta analítica cuyo horizonte considera las relaciones sociales de poder y dominación de género además de buscar las estructuras simbólicas que sostienen esas relaciones. En nuestro caso, la exploración condujo a entender que las dinámicas de género en las prácticas educativas de este universo de académicas están cubiertas por el velo patriarcal.

2. El objetivo general fue ambicioso, encerraba varias acciones: Observar, hacer evidentes, conocer y analizar las prácticas de género de mujeres académicas en la Universidad Autónoma de Nuevo León, así como develar, hasta donde las respuestas lo permitían, los imaginarios y/o las representaciones que subyacen en dichas prácticas. Privó la expectativa de comprender los laberintos en que ellas están

inmersas y medir posibilidades de cambio sexo-genérico institucional o personal en un mundo complejo y global donde se demanda igualdad y justicia de género y la educación es un instrumento para forjar ciudadanía plena en el siglo XXI.

3. Al observar y hacer evidentes las prácticas de género mediante la investigación cualitativa, los resultados muestran en todos los niveles de las prácticas académicas un apego a un orden simbólico androcéntrico. El análisis por temas de los contenidos resultó de especial utilidad para aplicar la metodología feminista y la categoría género, tanto como herramienta analítica, como atisbo de investigación, y permitió entrar al orden universitario, atravesar las disciplinas y los procesos de subjetivación de las personas con miradas que piensan y no sólo con palabras que miran.

4. La cartografía elaborada sobre las aportaciones teóricas de los estudios feministas presenta pensamientos y prácticas como “buenas nuevas”, empero, terminan estando desconectadas de las circunstancias de vida de las académicas del estudio. Al conocer los rasgos generales de las prácticas de género que ellas realizan en la universidad, se muestra un desconocimiento de las desigualdades de género entre mujeres y hombres heterosexuales. Su imaginario de humanos no es sexuado, se circunscribe, en lo habitual, a dos ideas globales: el hombre como categoría universal; y, el principio político moderno de que todos somos iguales ante la ley.

5. Por tanto, el principio ético que postulan la mayoría de las vertientes feministas sobre cómo la diferencia sexual ha sido trasmutada como discriminación

sociocultural y por ello se pretende una igualdad política, económica y social donde la educación es un vehículo trascendental, está ausente.

6. Las deliberaciones del trabajo se realizaron desde el posicionamiento feminista de la tesista que, dentro de su quehacer intelectual, se esfuerza por develar los distintos mecanismos en las que el orden de género dominante ejerce poder y marca las biografías y las dinámicas de las prácticas en este medio educativo. Por ello en el apoyo teórico del capítulo III del concepto de práctica desde distintas disciplinas presentada como *praxis*, es decir, prácticas socioculturales conscientes y comprometidas que se forjan a través de rutinas e interacciones que repercuten en una toma de conciencia de la condición de subordinación de las mujeres o de lo femenino, resulta útil para el seguimiento de las temáticas y el mapeo de los mecanismos de género. Si bien, se muestran en las tablas de las respuestas manifestaciones de malestar por las formas de ejercicio del poder en la organización universitaria, no se detectaron expresiones de una *praxis* transformadora.

7. La responsabilidad de trabajar una investigación exploratoria comprometida con la *praxis*, llevó a valorar las técnicas de la entrevista y de la observación en sitio utilizadas como herramientas necesarias para despertar la confianza de las entrevistadas y respetar la seriedad y veracidad de sus respuestas, con la conciencia clara que es un estudio de caso exploratorio que exige mucha comprensión de la articulación de las teorías y las prácticas.

8. Asumir la metodología feminista y sus diálogos explicativos, da cuenta de que las ciencias son un constructo situado de los sujetos sexuados e históricos. De un conocimiento intersubjetivo, descriptivo y comprensivo que deviene en un modelo

de racionalidad científica diferente al clásico y ello implica un gran reto, porque exige reiteradamente aclaraciones a las argumentaciones superficiales y dispersas de un pensamiento instrumental. Sin embargo, en la incorporación de esta nueva metodología contamos con la disposición respetuosa y solidaria de la directora de tesis, la escucha de colegas mujeres y hombres de pensamiento abierto a los nuevos campos del conocimiento y los cuestionamientos de las y los jóvenes estudiantes que nos acompañaron en los momentos de la travesía.

9. Los estudios asumidos analizan los prismas patriarcales y como éstos retuercen la mirada sobre “lo real”. En esta exploración, encontramos que el estilo del sistema sexo-género que las prácticas socioculturales de las académicas entrevistadas expresaran es machista y sexista. Por otro lado, al darles voz a dichas personas, se corrobora, parafraseado al filósofo Charles Taylor (1994) que son lo que han llegado a ser, dentro de un espacio de interlocución estrecho que ha mermado a la comunidad intelectual su capacidad de expresión diversa; y donde no se socavan las narrativas “sagradas” que sostienen la sociedad desigual que nos agobia.

10. A partir de los datos que proporcionan las entrevistadas, y desde los perfiles contenidos en las tablas primeras trece tablas, se pueden tejer algunos desenlaces de conocimiento situado: a) El 54% de ellas, están en situación de capacidad reproductiva de acuerdo a sus edades; b) El 50% refiere tener hijos o hijas en edades de 0 a 20 años, donde la maternidad es una práctica simbólica y material de primer nivel dentro del orden patriarcal que compete casi exclusivamente a las mujeres. Por tanto, el mandato reproductivo, es altamente significativo para ellas por su capacidad de influencia en los patrones de comportamiento profesional de estas académicas.

11. Otras ideas respecto a su nivel de grado académico y formas de contratación alertan respecto de estos datos: si bien un 71% tienen posgrado, un 31% muestra riesgo de precariedad laboral por su forma de contratación.

12. En la tabla número trece llama la atención que el 65% de las entrevistadas refiera como única práctica educativa, la docencia, situación asumida y vivida por ellas que refuerza el imaginario colectivo actual, donde todavía, se reconoce el trabajo de mujeres más próximo a los asuntos domésticos que a los del mundo de lo público, ya que la enseñanza es vista como un asunto de mujeres.

13. En las prácticas propiamente docentes, que ponen en operación las académicas, dentro del espacio áulico, según las tablas 14 a 27, encontramos que no se cuenta con un horizonte de los cuerpos sexuados del estudiantado. Interesante, porque ello abrevia su visión de la diferencia sexual. Este pensamiento individual y grupal no surge por “generación espontánea”, su realidad no es trivial. Estamos ante una fotografía que capta una realidad de género ignorada dentro de su experiencia profesional o bien en sus estructuras simbólicas sigue prevaleciendo el sexo como tema tabú.

14. Los asuntos de diferencia de género, en cambio, sí los asocian con las personas homosexuales. Ellas dicen no tener inconvenientes para trabajar con personas de preferencias homosexuales, las toleran, pero resaltan que sus formas abiertas de tratar los temas sexuales, les incomodan en algunas ocasiones; las lesbianas han pasado desapercibidas para la mayoría de ellas.

15. Encontramos en las prácticas académicas en el ámbito de la docencia inquietudes sobre la insistencia de asuntos sexo-genéricos, algunas entrevistadas, para

nuestra fortuna nos los hicieron saber, como se refleja en algunas observaciones en sitio. Ellas se mostraron halagadas de ser tomadas en cuenta, pero a la vez sorprendidas de las preguntas con este enfoque de sexo-género. Algunas reconocen que no habían reparado en el tipo de grupos que tenían, mayoritariamente femeninos, y trataban a las chicas como hombres, incluso que su necesidad de verse aceptadas como académicas, se niegan a sí mismas en su sexo.

16. El asunto de la laicidad en la educación se respeta, por lo menos formalmente, como uno de los principios fundantes de la universidad pública mexicana.

17. El resultado de la tabla veintiséis, señala que existe una desvalorización de la docencia al compararle con otras prácticas académicas universitarias. Las académicas expresan cierto malestar porque se resta poder social a los y las docentes. Sobre este tema, ilustran los comentarios del académico Eduardo Ibarra Colado (2002), quien señala que el modelo universitario neoliberal otorga prioridad a la investigación y la gestión, por encima de la enseñanza y ello crea tensiones al no cumplir con lo que tales expectativas implican.

18. En las tablas veintiocho a cuarenta y uno, se da cuenta de otras prácticas educativas: tutoría, investigación, gestión y puestos de mando administrativo. Se buscaba rescatar dentro de ellas el nivel de sensibilización de género con que se responde, y así fue. El 66% de las entrevistadas no ejerce la tutoría y están conscientes que es una práctica desvalorizada. La investigación la consideran un asunto masculino, hay un 45% que así lo reconoce, y agrega que trabajar con varones

en investigación da más prestigio. Sin embargo, el 49% de ellas no realiza esta práctica.

19. En la tabla treinta y seis, un 47% reconoce que es complicado tener actividades de gestión, entre otros factores, por la edad de las hijas e hijos, falta de pericia en ello, horarios de juntas y acuerdos en momentos fuera de las horas de trabajo docente y al compadrazgo político universitario. Condicionantes todas que favorecen la cultura patriarcal o machista dominante en la institución.

20. Las tablas que registran una relación entre el ejercicio del poder político-administrativo y el sexo de quien lo ejerce, dan un resultado numérico del 67% que no encuentra ventajas que sea una jefatura femenina o bien, un 70% que no identifican diferencias de sexo-género en las formas de ejercer la autoridad. El análisis posible a estas respuestas escapa al objetivo de la tesis, sin embargo, podemos aventurar con los estudios de Amelia Valcárcel (2013) que la institucionalización del poder es masculina y el ámbito académico no se excluye de esto y puede sofocar a los mandos femeninos.

21. La única tabla que recoge un 100% en la percepción de las coordinadoras, es la cuarenta, donde ellas manifiestan que en su gestión guardan lealtad a la persona que les nombra en el puesto. Posteriormente con menor porcentaje asoman intereses económicos de mayor sueldo y de mando o poder.

22. Un poco al margen de la dinámica pedagógica y de las finalidades de la educación universitaria, se formularon en los ítems de las tablas 42 a 48, algunos cuestionamientos sobre indicadores que, desde nuestra óptica, son de responsabilidad

social de género. En ellos se conjugan ángulos poco afortunados para de la igualdad de género que se da por supuesta, ellas aceptan y practican lo normalizado de normal y normativo.

23. Las notas producto de la observación en sitio sobre el contexto, las actitudes y reacciones de las académicas, su disposición para asumir estudios feministas o de género. Sólo resisten una interpretación inicial, hermenéutica-filosófica de la mirada feminista. Ellas mostraron asombro, temor, desconocimiento, sorpresa, frialdad, perspicacia, sonrisas indiferencia, interés, asumieron que hablar de sexo era algo personal. Persiste una actitud defensiva, y queda la sensación de que están en un cautiverio que imponen las condiciones de vida institucional y personal.

24. Algunas narran que son las acciones afuera de la universidad, como talleres en instituciones de salud, prácticas en una constructora, Comisión de Derechos Humanos, la extranjería de una maestra de música, las que las han acercado a la perspectiva de género. La institución educativa está, por tanto, cargada de inercias y compromisos que imponen la creencia de que no es posible un cambio de género. Aquel viejo orden universitario de amor al conocimiento, compromiso con la educación de las jóvenes generaciones y el cultivo de nuevas formas de razón científica, está en sentido práctico cancelado ante un orden de eficiencia máxima, que no tiene ojos para los asuntos de sexo-género inscritos los cuerpos humanos.

25. Las entrevistas en profundidad ahondan en el sentido de que las prácticas educativas de las mujeres académicas son cautelosas y conservadoras por la influencia de la perspectiva de género androcéntrica. Reafirman que no existe una



inclinación sobre asuntos de género y ciudadanía; se acepta el orden de género dominante y existe desconocimiento del quehacer científico feminista. Están dentro del “espejismo de la igualdad” y aunque reconocen la estructura de poder masculina y sexista de la universidad, viven lo políticamente correcto.

26. Además de que las prácticas educativas de las académicas son androcéntricas, en su mayoría son acríticas, con la idea de que el lenguaje cotidiano o científico es neutral.

27. No deseamos quedarnos en un análisis fatalista. Nuestros grados de libertad no equivalen a cero, existen escasos puntos de deliberación y encuentros que se pueden habilitar con calidez, y complicidad entre las mujeres estudiadas con distintas aproximaciones analíticas y con el apoyo de hombres solidarios Si miramos hacia delante y aceptamos que la interdisciplinaridad que obliga la política pública de transversalidad de la perspectiva de género en los espacios académicos, implica un salto cualitativo en la producción de pensamiento crítico, entonces, urge instalar un cambio en las ideas y prácticas donde las o los académicos se re-conozcan como docentes y se re-construyan como sujetos en sus prácticas educativas frente al contexto actual. ¿Cómo? Los feminismos procuran una salida. Mayor articulación a los acontecimientos sociales y políticos relevantes, del momento, a las expresiones de los propios pueblos. Tener como base una duda científica, consciente, deconstructiva y situada e histórica que se manifieste como apertura y una disposición ética y respetuosa hacia el otro y la otra, de quien siempre podemos aprender algo bajo la premisa freiriana de educar para transformar.

28. Finalmente, confiamos en la capacidad humana de las académicas entrevistadas que hace posible asimilar y relaborar el conjunto de datos que les han resultado de la interacción en las entrevistas. Porque las sorpresas, las risas, la frialdad o la aparente indiferencia, son filtros analíticos que pueden desarrollar en ellas el hábito de interpelar aquello que se les presenta como cierto, aún dentro del modelo de la mercantilización de la educación.

29. La noble tarea de “educar” se puede re-dimensionar, re-direccionar, re-significar, aún con la poca capacidad de persuasión de los entornos educativos donde de manera cotidiana se interactúa, si las académicas se asumen como profesionales éticamente responsables y no como simples técnicas profesionistas.

30. Sabemos que el discernimiento de un pensamiento feminista pasa por la toma de conciencia, no es sólo un asunto de voluntarismo o intención, es un proceso de formación intelectual sustentado en la convivencia social, o en la intersubjetividad, pero es también intra-subjetivo, no basta con conocerlo, hay que sentirlo como sujetos y sujetas pensantes. Percibí al realizar las entrevistas, que las académicas de este estudio de caso, se hicieron de nuevas herramientas analíticas que las pondrán al menos en alerta y eventualmente poder actuar de distinta manera en sus prácticas educativas de género. Por fortuna, no se ha extinguido, la capacidad de pensar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (1995). *Género y Educación*. Barcelona: Narcea.
- Amorós, C. (1994 DOS). *Hacia una Crítica de la Razón Patriarcal*. Madrid: Arthropos.
- Amorós, C. (1994, UNO). *Feminismo: Igualdad y Diferencia*. México: PUEG/UNAM.
- Amorós, C. (2005). *La Gran Diferencia y sus pequeñas consecuencias.... para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra , colección Feminismos.
- Artemisa, F. (2005). *Reflexiones Feministas en la Ciencia*. Monterrey N.L. México: Facultad de Filosofía de la UANL. Cuadernos del CUEG.
- Barret Michele y anne Phillips (compiladoras). (2002). *Desestabilizar la Teoría*. México: PUEG/UNAM.
- Barret, Michele y Anne Phillips. (1995). Debates Feministas Contemporáneos . *Debate Feminista*, vol. 12 año 6.
- Bartha, Eli ; Fernandez Poncela Anna y Lau, Ana Laura. (2002). *Feminismo en México, ayer y hoy*. México: Ediciones UAM, Molinos al Viento.
- Bartra, E. (. (1998). *Debates en torno a una Metodología Feminista*. México: UAM-Xochimilco.
- Bartra, E. (1998). Reflexiones Metodológicas. En E. Bartra, *Debates en torno a la Metodología Feminista* (págs. 141-158). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bauman, Z. (2010). *La Cultura como Praxis*. Barcelona: Paidós, 2a. edición.
- Beauvoir, S. (1949 en francés, 1999 en español). *El Segundo Sexo*. Buenos Aires: Argentina.
- Blázquez Graff, Norma y Flores Javier(editores). (2005). *Ciencia , Tecnología y Género en Iberoamérica*. México: Plaza y Valdéz, UNIFEM y CEIICH-UNAM.
- Blázquez, N. (2008). *El Retorno de las Brujas*. México: CEIICH- UNAM.
- Butler, J. (2001). *El Género en Disputa*. Paidós: México.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que Importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el Género*. Barcelona: Paidós Estudio.
- Cano, G. (. (2001). *Cuatro Estudios de Género sobre México Urbano del siglo XIX*. México: Porrúa /UNAM.

- Cano, G. (2007). Las Mujeres en México del siglo XX. En M. L. (compiladora), *Miradas Feministas sobre las Mujeres Mexicanas del Siglo XX* (pág. 15 a 80). México: Siglo XXI.
- Cano, Gabriela. Kay, Mary y Olcott, Jocelyn. (2009). *Género, Poder y Política en México Posrevolucionario*. México: FCE/UAM-Ixtapalapa.
- Carrera, M. (1989). *Docencia Universitaria:sobre la problemática femenina. Posibilidades y Obstáculos*. México: UNAM.
- Castellanos, R. (1985). *Meditaciones en el Umbral*. México: www.sololiteratura.com.
- Celia, A. (1997). *Tiempo de Feminismo: Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Madrid: Cátedra, colección Feminismos.
- chile.net, E. (consultado en 2015). *Diccionario de Etimologías Electrónico*. Monterrey N.L.
- De Barbieri, T. (1992). Sobre la Categoría de género, Una introducción metodológica. *ISIS Internacional No. 17*.
- Delgado, G. (2001). Resignificando la Condición de las Mujeres Académicas en la UNAM. En M. y. Zapata, *Género, feminismo y Educación Superior: Una Visión Internacional*. México: Colegio de Posgraduados.
- Donna, H. (1990/1995). A manifesto for ciborgs:science, technology and socialist feminism in the 1990's. En N. L. (editora), *Feminism/Postmodernism*. New York/ Madrid: Routledge/ Cátedra.
- Elson, D. (2011). Gender and global economic in developing countries: a framework for analysis. En D. Elson, *Gender and the Economic Crisis*. England: Oxfam Action.
- Eulalia, P. S. (2005). Las Ligaduras de Ulises o la supuesta neutralidad valorativa de la ciencia y la tecnología. *ARBOR: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 447 a 460.
- Foucault, M. (1970/1990). *El Orden del Discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Endymion.
- Gargallo, F. (2004). *Ideas Feministas latinoamericanas*. México D-F.: Universidad de la Ciudad de México.
- Gayle, R. (1975/1997). El Tráfico de Mujeres: Notas sobre la Economía Política del Sexo. En M. L. (compiladora), *El Género: la Construcción Cultural de la Diferencia Sexual* (págs. 35-96). México: PUEG/Miguel Ángel Porrúa.

- Gayle, R. (1997). Notas sobre la "Economía Política" del Sexo. En M. Lamas, *El Género: la Construcción Cultural de la Diferencia Sexual* (págs. 35-97). México: PUEG/ Miguel Ángel Porrúa.
- Guiddens, A. (1993). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Haraway, D. (1989/1991). Manifiesto para Cyborgs: Ciencia, Tecnología y Feminismo. En D. Haraway, *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La Reinención de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1986/1996). *The Science question in Feminism o Ciencia y Feminismo*. New York, Madrid: Cornell University, Morata.
- Harding, S. (1998). ¿Existe un Método Feminista? En B. E. (compiladora), *Debates en torno a la Metodología Feminista* (págs. 9-34). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Harding, S. (2004/2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? En N. y. Blázquez Graff, *Investigación Feminista*. México: Colección Debate y Reflexión de UNAM.
- Harding, S. (2012). ¿Una Filosofía de la Ciencia Socialmente Relevante? Argumentos en torno a la Controversia sobre el Punto de Vista Feminista. En N. Blázquez Graff, & F. P. Maribel, *Investigación Feminista* (págs. 39-65). México: UNAM Colección Debate y Reflexión.
- Hierro, G. (1985). *Ética y Feminismo*. México: UNAM.
- Hierro, G. (1989). *De la Domesticación a la Educación de las Mujeres*. México: Torres y Asociados (primera edición).
- Hierro, G. (1994). *Naturaleza y Fines de la Educación Superior*. México: UNAM/ Premio ANUIES.
- Hierro, G. (1997). *Filosofía de la Educación y Género*. México: UNAM/Torres y Asociados.
- J., N. L. (1990/1995). *Feminism/Posmodernism*. New York/ Madrid: Routledge/ Morata.
- Judith, B. (2001). *Género en Disputa*. México: Paidós.
- Judith, B. (2006). *Deshacer el Género*. Barcelona: Paidós.
- Kate, M. (1970 en inglés, 1995 y 2010 en español). *Política Sexual*. Madrid, España: Cátedra.
- Lagarde, M. (2003). El feminismo y la mirada de las mujeres. *Liderazgo y dirección para las mujeres*. Valencia.

- Lagarde, M. (2013). Comentarios en Ni Más , Ni Menos , Iguales. En I. E. (compilador), *Ni Más , Ni Menos , Iguales* (pág. 484). Monterrey N.L.: UANL/ Gobierno de N.L.
- Lamas, M. (1999). Género, diferencia de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista* , año 10, vol.20.
- Lamas, M. (2000 (3a. edición)). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría Género. En M. L. (compiladora), *La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual* (págs. 327-364). México: PUEG/Miguel Angel Porrúa.
- Lamas, M. (2002 ). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: PUEG/ Taurus.
- Maier, E. (2006). Acomodamiento de lo privado en lo público. En E. Lebron Mathalile y Maier, *De lo Privado a lo Público: 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en A.L.* (págs. 29-49). México: UNIFEM/Siglo XXI.
- Michel, F. (1878). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Michel, F. (1969/2002). *La Arqueología del Saber*. Argentina : Gallimard/Siglo XXI 1a edición.
- Michel, F. (2008). *El orden del Discurso*. Barcelona: Graff.
- Michel, F. (2010). *Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- Miess, M. (1970/1998). ¿Investición sobre las mujeres o investigación feminista? En B. E. (compiladora), *Debates en torno a una Metodología Feminista*. México: UAM-Xochimilco.
- Millet, K. (1969/1974). *Sexual Politics /Política Sexual*. New York/México: Doubleday /Aguilar .
- Miyares, A. (2013). En *Ni más, NI menos , Iguales*. Monterrey : Instituto Estatal de las Mujeres y UANL.
- Navarro Marysa y Stimpson Catharine(compiladoras). (1988 ). *¿ Que son los Estudios de Mujeres? Tomo I*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Piussi Ana y Bianchi Letizia . (1996). *Saber que se sabe*. Barcelona: Icaria.
- Ray Chow, I. (1998). Teoría, estudios de área, estudios culturales: Temas de Pedagogía y Multiculturalidad. En J. y. Cannan, *Una Cuestión de Disciplina*. Barcelona: Paidós, Educador.
- Rich, A. (1993). *What Found There*. New York: Norton.
- Riley, D. (1988). *Am I That Name? Feminist and Caotegory "Women" in History*. Basingstoke: Mac. Millan.

- Riquer, F. (2011). Mujeres, Género ¿Nos podemos deshacer del sexo? En E. R. (compiladora), *Presencias y Realidades*. Zacatecas, Zacatecas : Varias Universidades Mexicanas.
- Rosaldo, M. (1980). *Conocimiento y Pasión: Nociones del yo y la vida social*. Londres, Inglaterra: Cambrige University Press.
- Khun. T. (1975). *La Estructura de las Revolucionaciones Científicas* . México: FCE .
- Sánchez Vázquez, A. (1980). *Filosofía de la Praxis* . México: Grijalbo, segunda edición .
- Scott, J. (2000). En M. L. (compiladora). México.
- Sendón, V. (2000). *Mujeres en Red*. Recuperado el 2016, de Mujeres en Red: [http://www.nodo50.org/mujeresred/victoria\\_sendon-feminismo\\_de\\_la\\_diferencia.html](http://www.nodo50.org/mujeresred/victoria_sendon-feminismo_de_la_diferencia.html)
- Smith, D. (1989). *The Eveeery Day Word As Problematic: A Feminist Sociology* . Toronto, Canada: University of Toronto.
- Tarrés, M. L. (2009). *Observar, Escuchar y Comprender: Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social* . México : COLMEX- Flacso y Miguel Alngel Porrúa.
- Taylor y Bogdan. (1990). *Introducción a los Métodos Cualitativos* . Buenos Aires : Paidós Basica.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo: La Construcción de la Identidad Moderna*. Barcelona España: Paidós,Ibérica.
- Touraine, A. (2007). *El Mundo de las Mujeres*. Barcelona : Paidós Ibérica.
- Varcárcel, A. (2009). *Freminismo en el Mundo Global* . Madrid: Cátedra , 2a, edición.
- Varcárcel, A. (2013). La Agenda Ilustrada: la primera Ola . En I. E. Mujeres, *Ni Más, Ni Menos, Iguales* (págs. 109-150). Monterrey N.L.: UANL / Gobierno del Estado de N.L.
- Vargas, V. (2006). *Feminismo en América Latina: su aporte a la política y la democracia*. Lima, Perú: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de San Marcos.
- Viveros Fuentes, S. (. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. México: APA traducción de la sexta en inglés.

## ANEXOS

### 1º. Guía de preguntas para las entrevistas semi-estructuradas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
CENTRO UNIVERSITARIOS DE ESTUDIOS DE GÉNERO

#### GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS

Responsable, Lídice Ramos Ruiz

Trabajo personal con fines de investigación

De antemano agradecemos su colaboración al contestar esta guía de manera anónima con la certeza de que su información es confidencial y los motivos de investigación darán cuenta de una situación de las mujeres académicas.

#### PERFILES PARTICULARES

1) Rango de edad de la entrevistada.

- a) Menos de 30      b) 31 a 40      c) 41 a 50  
d) 51 a 60      e) Más de 60

2) ¿Tiene Hijas/Hijos?

- a) Si      b) No

3) ¿Cuántos hijas o hijos?

- a) una    b) dos    c) tres    d) cuatro    e) más de cuatro

4) Sexo de sus hijas o hijos    \_\_\_\_ F \_\_\_\_ M



- 5) Edades de sus hijos o hijas.  
a) 0 a 10   b) 10 a 20   c) Más de 20   d) combinación de a y b  
e) combinación de b y c
- 6) Número de personas que dependen económicamente de usted.  
a) 0 a 2   b) 2 a 4   c) Más de 4
- 7) Comparte los gastos del hogar con su pareja.  
a) No tengo pareja   b) Si   c) No   d) con otra persona de la familia
- 8) Última titulación académica.  
a) Licenciatura   b) Maestría   c) Doctorado   d) Especialización
- 9) Categoría docente en la UANL.  
a) Tiempo completo   b) Medio tiempo   c) Por horas  
d) Contrato interno de la dependencia
- 10) Años de experiencia docente en la universidad.  
a) 1 a 10   b) 11 a 20   c) 21 a 30   d) 31 a 40   e) 41 o más
- 11) Años de experiencia docente en otros espacios.  
a) 1 a 10   b) 11 a 20   c) 21 a 30   d) más de 30
- 12) Áreas de conocimiento que domina mejor.  
a) Ciencias agropecuarias   b) Ciencias de la salud  
c) Ciencias naturales y exactas   d) Ciencias sociales y administrativas  
e) Educación y humanidades   f) Ingenierías y tecnológicas
- 13) Tipo(s) de cargos directivos desempeñados \_\_\_\_\_

### **PRÁCTICAS EDUCATIVAS SOBRE DOCENCIA.**

- 14) ¿Cuándo está en clase a quien le da más la palabra?  
a) Mujer   b) Hombre   c) Indiferente  
¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 15) ¿Toma en cuenta el interés de las alumnas/alumnos para la selección de lecturas?  
a) Si   b) Algunas veces   c) No  
¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 16) ¿Considera que existe discriminación hacia las alumnas en su institución?

- a) Si      b) Algunas veces      c) No

Ejemplifique \_\_\_\_\_

17) ¿Usted respeta la educación laica como principio para sus clases?

- a) Si      b) Algunas veces      c) No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

18) ¿Para la bibliografía de sus cursos considera autores masculinos y femeninos expertos en la materia?

- a) Si    b) No    c) No me he fijado en este recurso  
d) considero hombre como universal

19) ¿La carrera en la que imparte cursos es mayoritariamente masculina o femenina?

¿Aproximadamente en qué porcentaje y a favor de qué sexo?

- a) Femenina    b) Masculina    Porcentaje aproximado \_\_\_\_\_

20) Para usted, ¿cuáles son los mejores estudiantes?

- a) Las mujeres      b) los varones      c) no advierto este tema  
d) Comentario personal \_\_\_\_\_

21) ¿Usted trabaja con mayor comodidad sus cursos cuando tiene sólo alumnas mujeres?

- a) Si      b) No      c) prefiero grupos mixtos    d) otra opción \_\_\_\_\_

22) ¿Usted es la experta en los cursos que se le asignan? ¿Existen criterios para ello por parte de la institución?

- a) Si      b) No      c) Criterios \_\_\_\_\_

23) ¿Alude a los temas de sexualidad o de género en sus cursos?

- a) Si      b) No      c) Algunas veces      d) Los ignoro

24) Resulta ser más exigente en sus cursos con:

- a) Las mujeres    b) los varones    c) con ambos porque no me interesa su sexo

25) ¿Su estrés aumenta cuando trabaja sólo con mujeres?

- a) Si      b) No      c) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

26) ¿Qué valoración se la adjudica a la docencia en la universidad?

Apreciación \_\_\_\_\_

27) ¿Considera a los hombres más activos para las nuevas tecnologías?

- a) Si    b) No    ¿Por qué? \_\_\_\_\_

## **SOBRE OTRAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.**

- 28) ¿Entre sus funciones ejerce la tutoría?  
a) Sí b) No ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 29) ¿Acuden más varones o más mujeres?  
a) Más varones b) Más mujeres c) es igual ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 30) ¿Considera que existen más investigadores hombres que mujeres?  
a) Si b) No c) ¿A qué atribuye ello? \_\_\_\_\_
- 31) ¿Piensa que las mujeres académicas publican lo suficiente?  
a) Si b) No c) ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 32) ¿Le molesta trabajar con varones homosexuales en cualquiera de las prácticas educativas que realiza?  
a) Si b) No c) Otros ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 33) ¿Ha detectado que trabajar con lesbianas en sus prácticas dificulta su trabajo?  
a) Si b) No c) Otros ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 34) ¿Qué opina trabajar en grupos mayoritariamente de hombres en la investigación?  
a) Da prestigio b) No aporta prestigio c) No me lo he preguntado d) Otros
- 35) ¿Qué tipo de grupo le acomoda mejor para investigación?  
a) No la realizo b) mixto c) Sólo mujeres d) No tengo preferencias
- 36) ¿Considera fácil motivar a las mujeres para que realicen actividades de gestión?  
a) Si b) No c) Otras \_\_\_\_\_
- 37) ¿Encuentra ventajas tener una jefa en la institución?  
a) Si b) No c) ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 38) ¿Advierte que las formas de ejercer la autoridad desde las mujeres difieren de las de los hombres?  
a) Si b) No c) ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 39) ¿Cree que existe algún tipo de discriminación para acceder a puestos de trabajo en su institución por razones de género? Seleccione por favor uno a varios motivos  
a) Presunción de mayor valía del hombre b) Las mujeres a la familia c) mayor nivel de exigencia a las mujeres d) otros \_\_\_\_\_
- 40) Si usted es coordinadora de algún departamento, secretaría o dirección ¿Cómo entiende su trabajo? Seleccione uno a varios aspectos

a) Gestión de lealtad con la persona que le nombra b) Conexión del trabajo de equipo.

c) Poder para decidir d) Mayor acceso a recursos económicos e) otros \_\_\_\_\_

41) ¿Prefiere charlar fuera de clases con compañeros varones?

a) Si b) No c) Por qué? \_\_\_\_\_

### **OPINIONES SOBRE POLITICAS A FAVOR DE MUJERES.**

42) ¿Qué expectativas le produce que una mujer reciba el premio a la excelencia académica?

---

43) Reconoce a científicas dentro de su rama profesional?

a) Ninguna b) 1 a 5 c) más de 5 d) Yo soy una de ellas

44) ¿A qué mujeres científicas admira? Puede decirnos algunos nombres

---

45) ¿A qué varones científicos admira? Puede decirnos algunos nombres

---

46) Le incomoda que los títulos profesionales no estén redactados con el sexo de la persona. Ejemplo: médica, ingeniera, contadora etc.

a) Si b) No c) No lo veo d) me es indiferente

47) ¿Se considera una académica feminista?

---

48) ¿Estaría dispuesta a ejecutar algunas prácticas a favor de la igualdad entre los géneros?

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

OBSERVACIONES QUE ELLAS DESEEN AGREGAR

MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACIÓN ESTAMOS A SUS ÓRDENES EN EL Centro Universitario De Estudios de Género (CUEG) para informes y comentarios [uanlcueg@gmail.com](mailto:uanlcueg@gmail.com)

## **2º. Bitácora para la observación en sitio.**

Vamos a mirar con detenimiento

1. Contexto físico donde se realiza la entrevista como comodidad del espacio, privacidad o si se realiza en colectivo.
2. Contexto institucional para destacar las facilidades y los niveles de participación de autoridades en el ejercicio de la entrevista.
3. Apreciar la disponibilidad personal de las académicas y algunas marcas de género en sus emociones, preguntas, sonrisas, silencios o motivaciones al estar en el tiempo de la entrevista.
4. Disposición a estudiar los temas por considerarlos científicos.
5. Otras observaciones.

### 3°. Guía de preguntas para las entrevistas a profundidad.

#### GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD

TIENE CARÁCTER DE ANÓNIMA

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

TÍTULO PROFESIONAL DE \_\_\_\_\_  
ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIO \_\_\_\_\_

Luego de la presentación de ambas personas se le explica a la entrevistada que el motivo de la presente serie de preguntas es con fines totalmente de investigación y puede considerar en que preguntas extiende su respuesta para dar una explicación más amplia o con un sentido especial a la misma o bien que algunas preguntas no son para su caso.

Esas entrevistas son de enorme utilidad para un trabajo exploratorio que busca analizar, comprender y exponer cuales son **Las Prácticas de Género de las Académicas de la UANL** dentro de un proceso de reflexión que las considera a ellas como actrices creativas y como agentes de cambios a través de su acción profesional. Busca darse cuenta de los niveles de concientización del sexismo y de otras formas de discriminación.

1. ¿Dónde y cuándo nació?
2. ¿Cuál o cuáles fueron las ocupaciones laborales o profesionales de su mamá y de su papá?
3. ¿Cuántos hermanos o hermanas fueron en su familia nuclear?
4. ¿Qué actividades realizan ellos o ellas ahora?
5. ¿En casa quién se hacía cargo de las labores domésticas y del cuidado cuando era pequeña?
6. ¿Cuida actualmente de alguno de sus padres o de ambos?
7. ¿En casa se favorecía la educación de las mujeres y hombres por igual?

8. ¿Tiene usted hijos o hijas? ¿Cuántos?
9. ¿Experimenta usted la doble jornada por trabajar en la universidad y atender su familia? ¿Cómo la vive?
10. ¿De quién recibe apoyo para conciliar trabajo fuera y dentro de casa?
11. ¿Qué tipo de tensiones existen entre su rol en casa y su rol laboral?
12. ¿Dónde realizó su educación básica de primaria y secundaria?
13. ¿Eran escuelas públicas o privadas?
14. ¿Escuelas mixtas o sólo femeninas?
15. ¿Cree que sus profesoras o profesores de educación básica estimulaban por igual a las niñas y a los niños para el estudio de las ciencias?
16. ¿Considera que el currículo de la preparatoria o la normal le favoreció para seleccionar su carrera profesional?
17. ¿Cuándo definió su preferencia para su carrera profesional?
18. ¿Tuvo influencia directa o indirecta de alguna persona para tomar su decisión?  
¿Todo se fue dando de manera fortuita o ya tenía muy claro que estudiar?
19. ¿Dónde realizó sus estudios profesionales de licenciatura y posgrado?
20. ¿Cuál era la proporción de mujeres en su generación de la licenciatura y del posgrado?
21. ¿Cómo vivió usted esas proporciones? ¿Cómo un privilegio o con alguna forma de discriminación?
22. ¿Piensa que ha tenido las mismas oportunidades de acceso a la investigación que sus compañeros varones?
23. ¿Prefiere la docencia a la investigación?
24. ¿Por qué prefiere la una o la otra?
25. ¿Cuál le ocupa mayor carga horaria?
26. ¿Pertenece a un cuerpo académico en su facultad? ¿Cuáles son los temas que tocan en sus esfuerzos académicos?
27. ¿En la facultad donde ejerce la docencia, existen inquietudes sobre los estudios de género?
28. ¿Cuándo fue la última fecha en que se actualizó el plan de estudios de la carrera donde usted da clases?

29. ¿Hubo alguna inclusión sobre lenguaje no sexista?
30. ¿Estos temas no se consideran prioridad para los perfiles de las profesiones de su facultad?
31. ¿Usted ha asistido a algunas conferencias, diplomados o actualizaciones sobre la perspectiva de género?
32. ¿Le interesan los temas de igualdad de género? ¿Le son indiferentes?
33. ¿El programa en que imparte cursos es mayoritariamente femenino o masculino?
34. ¿Considera que la creación de conocimiento está influenciada por el sexo o género de las personas que investigan?
35. ¿Usted relaciona el sexo de las personas con la desigualdad de género?
36. ¿Está enterada de que la universidad como institución educativa realiza prácticas sexistas a favor de los estudiantes varones?
37. ¿En la elección de referencias bibliográficas considera usted trabajos escritos por mujeres o no se ha percatado de ello?
38. ¿Se ha dado cuenta de que permite mayor tiempo de habla en clase a los varones?
39. ¿Ejerce la docencia bajo el esquema de competencias o de una manera diferente? ¿Nota usted en ello que los varones son más activos en las temáticas de su curso?
40. ¿Habla a sus estudiantes de maestras que para usted sean importantes en su formación profesional? ¿Habla de maestros que para usted sean importantes?
41. ¿Qué prácticas a favor de la igualdad entre los géneros estaría dispuesta a ejecutar? ¿No lo considera necesario porque hay una legislación universitaria que las otorga?
42. ¿SERÍA TAN AMABLE DE DARNOS UNA OPINIÓN SOBRE LAS PREGUNTAS PRESENTADAS?

MUCHAS GRACIAS POR SU APOYO



#### **4º. Transcripción corta de las entrevistas.**

##### **ENTREVISTA UNO**

Soy una mujer que tiene formación universitaria, desde la licenciatura hasta el doctorado en Trabajo Social. Cuento con 57 años de edad y tuve la suerte de ser hija de dos profesionistas; mi madre maestra que se jubiló siendo directora de una escuela, mi padre terminó una maestría en economía y trabajó en la facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Fui la única mujer de cuatro hermanos, todos profesionistas, uno contador y dos ingenieros. Juan trabaja uno como maestro del Tecnológico, Luis en recursos humanos y ventas de una empresa y Carlos tiene su negocio propio. De hecho, mi padre quería que yo fuera abogada, pero eso a mí no me llamaba la atención. Tengo esposo, un hijo y una hija. Soy ama de casa tradicional como mi madre, preocupa por la atención del hogar, pero a diferencia de ella, cuento con una empleada que apoya mucho y en ocasiones mi esposo e hijos ayudan y como vivo cerca del trabajo, voy y vengo con facilidad y acepto el rol tradicional de casa.

Estudie mi primaria en la ciudad de México y en Chihuahua, viajábamos mucho, pero no recuerdo la razón, estuve entonces en colegio de monjas, la secundaria fue pública federal y era mixta; lo que representa un cambio drástico de reglas de conducta social. Considero que hice muy buenos estudios, las maestras y maestros eran estrictos, pero nos trataban con mucho respeto, no recuerdo que se hiciera discriminación por sexo. En la preparatoria ingrese a la UANL, prepa #1, me tocó, una época crítica, muy analítica, nos entusiasmaba ir a la escuela, fueron los años setenta, cuando los movimientos estudiantiles, yo andaba en la punta del grito, en las manifestaciones, los paros y toma de la dirección, porque no estábamos de acuerdo, con las cuotas escolares, los pagos a los camiones, se defendía la gratuidad de las escuelas públicas. Fueron momentos de mucha conciencia social, de crítica juvenil, de

sensibilización de problemas en la comunidad y esto sin duda me permitió seleccionar mi carrera profesional pero ahora que me preguntas, las mujeres, no nos preguntábamos porque algunas actividades eran comandadas por los hombres, nos parecía lo normal.

La carrera de Trabajadora Social, era poco conocida en Monterrey, vi una novela en donde la protagonista era una trabajadora social y cuya trama daba a entender como facilitó cambios en las personas con dificultades, aplicando su conocimiento profesional y a partir de ahí, ellas y la comunidad fueron aceptando sus propuestas para sus transformaciones. Esa idea de trabajo de campo, me marco y decidí hacer mi labor como trabajadora social, a partir de ver como a través de esa profesión, podía generar cambios en la sociedad, eso fue determinante, ver esa señal, como el impacto de un cambio en una persona pudo cambiar toda la familia y toda la situación y eso me encanto.

Desde que vi eso, me lo creí, yo quería estudiar esa carrera que no sabía ni donde se estudiaba, si aún existía o no, pero la tuve en mi mente y cuando llego la oportunidad de estudiar aquí la prepa, había la opción de estudiar abogada o trabajadora social, eran las dos opciones en la especialidad del bachillerato, entonces agarre, trabajadora social, tenía muy claro, clarisisisimo, nunca anduve de quiero esto o aquello. Me hubiera gustado ser maestra también, me gustaba mucho, pero en esa época el conflicto estudiantil era fuerte y papá, ahí si no me dejo, irme a estudiar la normal en México, que se veía grande y con un currículo excelente. Sin duda a las mujeres ya de cierta edad, siendo jóvenes no nos dejaban salir de casa, ni de la vigilancia de los padres.

Estudie maestría en la UANL, doctorado en la universidad de Texas en Arlington y posdoctorado en Instituto Nacional de Salud Pública, todo ello, ya adulta y bajo mi responsabilidad total. En la licenciatura recuerdo que había un hombre en toda la generación y dos en toda la escuela. En la maestría, fue diferente, ya éramos docentes de la facultad y la cursamos en una proporción como de 70% mujeres, 30% hombres y en el doctorado era 50%

y 50%. No me había planteado, ni pensado, ahora que me lo preguntas, caigo en cuenta de porque tu preocupación sobre asuntos de discriminación de género, te encierras en los méritos personales, en la ley del esfuerzo y lo que te sucede, es la vida, como si así fuera siempre. ¡Terrible! Gracias por estar platicando de esto. Lo numérico, me hizo vivir la profesión como si fuera de mujeres, más si vemos que maestría y doctorado los hombres venían de otras áreas profesionales.

No tengo experiencia profesional con muchos compañeros hombres, acá, los varones que se suman a la facultad, la mayoría de las ocasiones, no son trabajadores sociales. Si conviví en la preparatoria con varones, ellos plantean los asuntos de otra forma, como que existe una visión más amplia y nosotras, muy desde las necesidades sentidas. La discriminación de género no la viví en esos espacios, la época, las reglas sociales o bien que buscabas novio. Así que, en la maestría o doctorado no contaba con herramientas para detectarla y además estaba agobiada con las lecturas, los tiempos y las exigencias, si había un malestar por las exigencias de la planta docente prácticamente masculina.

Ahora, soy líder de un cuerpo académico y trabajamos mucho las investigaciones en salud pública, relacionadas con la investigación cualitativa, mi tema específicamente es obesidad, obesidad mórbida, obesidad con niños, pero desde la parte social, trabajamos también en el cuerpo académico con temas de sexualidad y temas de trabajo social, muy importante pero no hemos incluido la visión de género en ello. Reconozco que me gusta mucho la docencia y mucho la investigación, pero por el tiempo que tengo de docente, me gustaría más dedicarme a la investigación y a la publicación de los resultados. Es muy complicado compaginar la docencia y la investigación, generalmente cuando terminan ya las clases, le doy más a la investigación, aunque nunca la dejo verdad, porque siempre estoy publicando, es una exigencia de este trabajo en la universidad.

En la facultad, reconozco que otras áreas trabajan la violencia de género, por ejemplo, tengo tres compañeros que trabaja la violencia. Uno en el parto, y otro trabaja con embarazo adolescente, y otro trabaja temas de sexo hecho de hombres con hombres, algo así, y tengo otra compañera que trabaja más cerca de mí, trabajamos la parte digital de las redes sociales y los impactos en la salud. Pero desconozco a fondo sus metodologías o encuadre teórico.

Hace unos 3 o 4 años se reformuló el plan de estudios por eso de las competencias, no lo tengo completo en mi mente, pero no se planteó ninguna inclusión de temas de género o feminismo. La óptica social es masculina como dices tú. La prioridad del trabajo social, está anclada todavía, al estado y sus obligaciones, ni siquiera como me dices si es estado del bienestar o estado neoliberal, esa parte de política no aparece en los nuevos planteos del plan de estudios. Tú me presentas una óptica que nunca he trabajado, pero me interesan, los temas de igualdad de género, si claro que sí. Aunque no he asistido a conferencias, diplomados u otra actualización sobre perspectiva de género, si considero que la creación del conocimiento está influenciada por el sexo de las personas que la realizan, pero ahora caigo en cuenta que el sexo este en conexión de desigualdad, aunque el sexo es una cosa y la desigualdad es otra. El contexto de mi escuela es muy femenino, las prácticas educativas siempre son hacia afuera de lo que pasa en la facultad, no me he percatado de prácticas sexistas y esto de la bibliografía que me dices, tampoco he reparado en el sexo de la investigadora o investigador, la mayoría de los trabajos escritos desde la facultad son de mujeres, porque la mayoría somos mujeres, pero son más los hombres que escriben, o al menos se publican más trabajos de ellos.

La situación, puede ir cambiando, en la licenciatura, las mujeres son muy activas en las temáticas, fíjate que los hombres no son los más activos, son mucho más las mujeres, incluso los varones que estudian, salen más mal en sus calificaciones, los que menos hablan, los que participan poco.

A mis estudiantes les platico de maestras que nos han dejado huella en el trabajo social, como Rosalinda Robledo que llegó a ser diputada local, o Beto Anaya, que ha sido postulado para presidente de la república. En cuanto a prácticas de género a favor de la igualdad, no las tenemos, yo siempre los trato por igual y conmigo no tendría que hacer una práctica especial porque siempre la practico.

Para concluir, tal vez en otra facultad donde existan más hombres y mujeres podrías encontrar más riqueza de cuestiones de género, pero aquí como que somos más mujeres, entonces aquí el género está más cargado para nuestro lado, si hay un problema, sería para los hombres ¿me entiendes?

## **ENTREVISTA DOS**

Nací en San Felipe Guanajuato el 22 de febrero de 1964, por lo que tengo en estos momentos 52 años. Provengo de una familia donde mi padre fue chofer de una empresa de servidespensa y mi mamá casi todo el tiempo vendía artículos por cuenta propia. Tengo tres hermanos y una hermana, el mayor trabaja por su cuenta, le sigo yo, que finalice la maestría en Trabajo Social y estoy trabajando en la facultad; una hermana, ella está en el hogar, mi otro hermano es tornero y aparte es contador público, y otro hermano ahorita actualmente es chofer para una distribuidora de artículos de aceite para los restaurantes.

En la casa de mis padres, yo soy la mujer mayor y la que desde niña se hizo responsable de muchas cosas de casa, ellos no viven acá en Monterrey, pero soy la que se responsabiliza de su manutención todavía, soy soltera. Mis padres buscaron darnos educación a todos por igual, sin distinción, decían que era la herencia que nos iban a dejar y no interesaba el sexo y no todos las aprovechamos.

Como soy soltera, no te puedo hablar de eso de la doble jornada, me hago cargo de mi persona y estoy pendiente de las necesidades de unos sobrinos. La primaria y la secundaria las hice en escuelas públicas de San Nicolás, mixtas donde se estimulaba por igual a niñas y niños, las profesoras de primaria eran muy listas y con educación laica. En la preparatoria la orientación vocacional me ayudó a decidir la carrera. Bueno yo tenía otra decisión, ósea, a mí me gustaba dar clases, entonces yo opte por presentar en la normal y al mismo tiempo me inscribí en la preparatoria y me quede para una carrera universitaria. Estudiar prepa y continuar con una carrera muy similar a la que yo quería, dar clases ¿verdad? y actualmente pues doy clases en la facultad. Cumplí mi sueño de otra manera.

Todo se fue dando de manera fortuita yo sola fui buscando opciones, investigando, consultando en las escuelas de lo que yo quería y llegué a la facultad de Trabajo Social con un grupo totalmente femenino. Sobre si tenemos las mismas oportunidades hombres y mujeres, considero que sí, aquí depende de uno, lo que quiera estudiar o investigar, nos dan las mismas oportunidades, nomás es cuestión de que nosotros nos decidamos, si quieres hacer alguna investigación pues tú la trabajas verdad, es decisión propia. A mí me gusta tanto la docencia como la investigación. Ambas me gustan de hecho yo soy jefa del centro de investigación, desde que yo inicié a trabajar, empecé en el departamento de investigación de esta facultad y es donde tengo la mayor carga horaria.

Ahorita estamos sin cuerpo académico porque el que teníamos, todavía no cubría los requisitos para continuar, entonces tenemos un nuevo proceso, en una nueva formación de un cuerpo académico. Los temas que me interesan están ligados a la familia, pero me gusta mucho lo de empresa. En ninguna temática me he enfocado en estudios de género, yo he trabajado más en otras investigaciones, pero otros doctores están intentando esa aérea.

Dentro de la facultad está por concluir un proceso de revisión de planes de estudio, aunque tenemos sólo dos o tres generaciones que están trabajando en el mismo plan y se espera que

las cuestiones de género se puedan incluir. Sí, es conveniente que tengan nociones en cuanto al género, se tiene que conocer todos los aspectos de la mujer y la diferencia que hay con los hombres para el perfil de una trabajadora social. Desde que trabajamos un proyecto con el Instituto Estatal de las Mujeres, el tema se volvió necesario.

En el programa en que doy clases sólo hay mujeres, pero tenemos que ver cómo vamos a plantear el tema de género en los cursos. En la investigación es más fácil que se pueda incluir de acuerdo a cada docente que tenga preguntas sobre el tema. Si considero que los hombres piensan de una manera y las mujeres de otra, entonces puede haber influencia femenina o influencia masculina, en el fenómeno que se esté investigando.

De entrada, considero que la universidad no realiza prácticas sexistas, no, en el caso de la carrera de nosotros, ahí se da prioridad a ambos sexos, la misma práctica y no tiene nada que ver que sean hombres o mujeres ¿verdad? No sé si en otras carreras si observe con mayor facilidad, pero no me había planteado esta idea. En el aula, las chicas por cantidad, tienen más tiempo la palabra y al ser por competencias creo que depende del grupo, quien participa más.

Tengo que revisar la legislación universitaria para considerar si los lineamientos que se plantean en la formación de las estudiantes, indican algo de género.

### **ENTREVISTA TRES**

Yo soy de Monterrey y siempre he vivido aquí, soy de la colonia industrias del vidrio, nací el 25 de julio de 1978 y somos mi hermano mayor y yo. Mi padre fue obrero de la fábrica Vitro y mi madre siempre ha estado en casa, solo de soltera trabajó como secretaria. Mi hermano es

empleado de Agua y Drenaje, papá jubilado y yo en la Facultad de Enfermería. Aunque tengo tres hijos estoy cerca de mis padres y al pendiente de ellos.

¡Claro que experimento la doble y triple jornada! Con una niña de 13 años, uno de 5 y la pequeña de 2, es puro correr todo el día. Dejar a la mayor en la secundaria, al hijo, en el jardín de niños; irme a dar las clases a la facultad, el trabajo de casa, jugar con la pequeña, platicar sobre sus tareas, y otros quehaceres, resulta muy agotador y sin descanso. Me apoyo en mi mamá y de una muchacha que me cuida a veces a los hijos, sobre todo cuando hay mucho trabajo de la facultad. Si padezco el chantaje de la familia de que tengo poco tiempo para dedicarme al hogar.

Estudie la primaria en una escuela privada de la colonia y la secundaria técnica #33 en secretariado éramos sólo mujeres, como era técnica nos preparaban según el sexo, a los hombres en lo que es la electrónica, máquinas y herramientas, para qué si ya no ibas a estudiar, trabajaras. Las mujeres en secretariado, en contabilidad, pero si nos daban la misma oportunidad. En la primaria era muy religiosa, entonces, había mucha convivencia con las monjas, mis padres, muy allegados a la iglesia, entonces era siempre estar conviviendo, socializando, para Dios. Las maestras muy religiosas, mi madre estaba en un grupo de señoras de apoyo a la iglesia y allí la pastoral era de salud. Se iba a las casas, se platicaba sobre las dolencias y necesidades de cuidado cada semana, una trabajadora social les daba temas y a mí me llamaba mucho la atención la actividad que ellas hacían, entonces yo creo que por ahí fue un poco la influencia para ir definiendo mi especialidad de estudio.

En la facultad está muy fuerte el espíritu de servicio, es laico, como lo entendí en la preparatoria y en las pláticas de orientación vocacional, me ayudó mucho hacia donde iba. En la preparatoria, en 3ero todavía andaba algo confundida, pero ya en 4to la maestra Amada, fue quien me ayudo con muchos test, ella misma los aplicaba, daba los resultados y bueno



platicaba con las y los estudiantes para ir sobre seguro, ella nos dio terapia y conmigo si funcionó.

Ya en la facultad de Enfermería, las exigencias fueron mayúsculas, la limpieza, orden y memorización de procedimientos fue amplia. En mi salón había solo un hombre, éramos 25 cuando iniciamos el primer semestre y al final quedábamos como quince, había muy poquito alumnado, y ese compañero que entro conmigo, Rolando, no termino, no llego ni a tercer semestre, de toda mi generación salimos, si no mal recuerdo, como unas 60 personas, dos hombres únicamente salieron de mi generación.

El ser tantas mujeres fue un privilegio, el ambiente era más tranquilo, era más confiable a veces, pero también a veces se veía discriminación, yo lo veía hacia los muchachos, porque, pues, de amanerados no los bajaban, entonces, en realidad eran hombres verdad, entonces, a lo mejor no voy a negar que alguno que estuvo y no terminó, a lo mejor tenía alguna preferencia diferente, pero los que terminaron, Sergio y Alfredo pues eran hombres, entonces, si era como que muy discriminativo para ellos. Es una carrera reconocida como femenina por siempre y no saben cuántos hombres son necesarios para el trabajo de hospitales, salen y no batallan para el empleo. Fíjese que no creo que en la planeación del programa de la carrera se conciba este detalle, los cursos se ven como si el ejercicio de la profesión fuera a ser sólo de mujeres.

Como le digo, la recompensa está al salir al mercado laboral, buscan más varones, por los riesgos y por los ambientes y pues me da gusto porque realmente los valoran verdad, como trabajadores sociales hombres, pero si, las oportunidades en el estudio, yo creo que han sido las mismas.

Prefiero la docencia, a pesar de la maestría, no somos formadas para la investigación en el sentido de publicaciones y congresos, esa moda, no la puedo seguir en estos tiempos.

Algunas compañeras que combinan trabajos en la facultad y en el servicio de enfermería, parece que, si van a congresos sobre todo del sector salud, estar en el IMSS o ISSSTE es muy interesante.

Sin embargo, la docencia también te permite aprender y también dentro de la docencia, investigas, para siempre estar al día y siempre poder dar la clase de acuerdo a lo actual, no puedes quedarte con un tema de hace 20 años, o sea tienes que estar investigando y actualizándote, en cuanto a la clase que das para poderla ejercer y poderla darla de una manera actualizada. Observo que mis grupos son más de mujeres, pero si, pienso tratar con cuidado a los hombres, no deseo ser irrespetuosa, sin embargo, esto de las diferencias de sexo, no sabía que se teoriza y se puede incluir en los cursos.

En la facultad existen inquietudes sobre los estudios de género, se dan pláticas y considero que es muy bueno, ahora me pregunto que no tenemos la versión que usted me proporciona, no había reparado de esa manera. Si observo que los alumnos tienen más facilidad en el trabajo de campo, son más activos, las chicas, esperan un poco, pero son muy eficientes. Yo trato igual a los hombres y a las mujeres, o sea la misma oportunidad, la misma carga de trabajo, de tareas procuro ser equitativa, entiendo cuando a veces la mujer llega a tener un hijo pues se le justifican sus faltas, pero es como parte de un trabajo como parte de incapacidad, se le da la oportunidad de ponerse al corriente con las tareas en cuanto a la asignatura y con los hombres, bueno ellos a veces trabajan, tienen un trabajo más pesado y se da ahí la oportunidad de un retardo en cuanto a la materia o una ausencia porque trabajo así lo ameritó, pero yo procuro ser en igual todo, hombres y mujeres, alumnos y alumnas

Hubo una reforma del programa, me parece que en 2015 y en el escrito no plantea esto de inclusión en el lenguaje para que no sea sexista, pero en la práctica, cuando yo estaba estudiando se dice "alumnas" en general o sea se habla en términos femeninos, pero había

hombres y ahora ya es "alumnos" en general o sea ya se incluyen todos y todas o sea ya se ha avanzado o no.

Quiero entender esto de los estudios de género, porque estos temas, son prioridad cuando los estudiantes salen a la comunidad y tienen pacientes de diferentes sexos, como deben relacionarse más allá del respeto que se debe a las personas, la vida es de hombres y mujeres; aunque a lo mejor yo fui educada de una manera equitativa, en la actualidad la sociedad te marca muchas veces y discrimina o perjudica a la persona, pero no tiendo a relacionarlo con desigualdad de género sino más bien con clases sociales.

## **ENTREVISTA CUATRO**

Estoy estudiando el doctorado en la facultad de Contaduría y Administración, aquí han sido todos mis estudios superiores. Nací hace 45 años y mis padres que ya no viven tuvieron un negocio propio, fuimos dos hermanos y dos hermanas y todos somos profesionistas. Mi madre en el sentido clásico, se ocupó de la casa, y ella nos decía que había que estudiar, que la vida no es fácil. Tengo tres hijos varones y soy mamá, esposa, maestra, administrativa y estudiante de doctorado. Disfruto cada uno de los roles y busco siempre el equilibrio, mi suegra, esposo e hijos me apoyan para conciliar todos los trabajos y trato de que las tensiones entre casa y trabajo sean las menos.

Hice mis primeros estudios en la primaria Serafín Peña y secundaria Capitán Alonso de León en Guadalupe, N.L. escuelas públicas de las de antes, con excelente nivel educativo y mixtas así que he convivido con varones desde siempre en los estudios. La preparatoria me apoyo a decidir la carrera, te ponían un test cuyo objetivo era identificar habilidades del estudiante y conmigo todo salió bien, bueno tal vez ver a mis padres trabajando en su negocio inclinó la balanza y aquí estoy.

En esta facultad, las generaciones tienen una misma proporción de mujeres y hombres, las diferencias entre nosotros como estudiantes existieron, pero no de género como me preguntas sino de comunicación, pero con respeto y confianza entre nosotros mismos y hacia los maestros. El medio ambiente es muy cordial, respetuoso, no agitado. Por ello considero que he tenido las mismas oportunidades que mis compañeros varones.

Tanto la docencia como la investigación me gustan, ambas son muy interesantes, la docencia es mi pasión, es algo innato, ya que no tengo estudios en educación, para la segunda considero que todos tenemos algo de investigador, aunque para ambas se requiere preparación, las percibo como un complemento. En estos momentos hago investigación para el grado que estoy buscando y luego formar un cuerpo académico estamos en el proceso como nueva demanda de la rectoría. Desconozco si actualmente se realicen estudios con perspectiva de género en la institución. Eso del lenguaje sexista, no se presta mucho en nuestra área y no he tenido oportunidad de escuchar una conferencia o programa que lo incorpore.

Todo tema nuevo es digno de estudiarse, más si estás en la universidad y trabajas con la juventud, si me interesan temas sobre la igualdad de género, aunque mis cursos guardan casi la misma proporción entre mujeres y hombres y no imagino la relación entre sexo y desigualdad de género como me esboza y se estudia en otras profesiones. Entonces no veo prácticas sexistas en la universidad.

En mis cursos, la bibliografía se actualiza, pero no he prestado atención al sexo del que escribe, ignoro cuantas contribuciones vengan de las mujeres en mi rama de desempeño. Procuro darles la misma oportunidad a los hombres que a las mujeres para trabajar en clase por competencias, algunas mujeres se les facilita algo y a los varones otra cosa. Yo no distingo a las personas por su sexo. Nunca he señalado diferencias, siempre los exhorto a que respeten y valoren a sus maestros, que aprendan lo mejor de cada uno de ellos y que les

ayude en su desarrollo profesional. Exaltó valores y respeto en nuestros entornos de familia, trabajo, laboral y social.

En lo personal nunca me habían realizado preguntas con este sentido sobre mi trabajo, al ir contestándolas, me di cuenta que siempre he procurado estar en un ambiente de respeto. Sin hacer menos a nadie quizá por eso no he necesitado reflexionar con esa perspectiva de género que ahora me convoca.

## **ENTREVISTA CINCO**

Estudie licenciatura en Educación y una maestría en Métodos Alternos de Solución de Conflictos. Nací en Monterrey el 10 de noviembre de 1972, en una familia de siete hermanos donde mi madre estudio técnica en enfermería y mi padre era mecánico. De los cuatro hombres, uno ya falleció, otro está jubilado, uno es enfermero y uno más se dedica a las ventas. De las tres mujeres, una estudió secretariado y yo en la universidad.

En casa de mis padres todos hacíamos de todo en cuanto a cuidados de la casa, por el trabajo de mamá y porque éramos muchos. Pero finalmente, ahora yo soy la que estoy más al pendiente de mis padres que todavía viven. Y aunque se favoreció la educación de todos, hombres y mujeres, yo he logrado más estudios.

Estoy casada con un hijo y dos hijas y se me complica la vida, pero ahí vamos. Entre mi esposo y mi mamá me apoyan porque los tiempos no dan para trabajar, transporte, horarios de los hijos y los quehaceres de casa. Fui a escuelas públicas, mixtas de la colonia y si había más consideración para los hombres que para las mujeres, de alguna manera los motivaban mejor y en actividades públicas eran ellos los seleccionados.

Siempre me ha gustado trabajar y ser observadora. Cuando tenía como doce años, admiraba a la abuela de una prima, no era mi abuela, era por parte de su papá, ella era educadora y conforme fue pasando el tiempo, pues fui reafirmando más mi gusto, por la educación y pensé que sería con niños, pero estoy en la universidad de unos años para acá.

Realicé mis estudios en las facultades de Filosofía y Letras y en Derecho. En la licenciatura el 98% lo integrábamos las mujeres y en el posgrado un 70%. No percibí discriminación hacia las mujeres; bueno, así como la platicamos ahora con usted., realizamos los trabajos de investigación por igual mujeres y hombres para los cursos. Prefiero la docencia me siento más a gusto, se me da y pues ya tengo muchos años trabajando mi carga horaria en ello.

No conozco ningún cuerpo académico en la facultad, trabajo para el colegio y nada más con la coordinadora que asigna las materias y en situaciones especiales como programas, tutoría o apoyos a las demandas de la dirección. Entiendo que hay algunas inquietudes sobre los estudios de género, pero ignoro si están en los programas como materias obligatorias, hace como dos años se cambiaron los programas de las carreras y se solicita la inclusión, de hecho, hablar de la historia de las mujeres, lenguaje no sexista no lo sé; situaciones internacionales de sustentabilidad, todo ese tipo de cosas si lo tenemos que tener claro para evidenciarles, pero no se ha recibido capacitación sobre ello.

Me interesan los temas sobre igualdad de género, pero no me he enterado de cursos o seminarios. Ahora trabajo con grupos mayoritariamente femeninos y no vemos el enfoque de género como me lo plantea usted, es más esto de que si trato mejor a los alumnos varones ¡Mmm, noo! Si hay uno o dos, pero, considero que no les pongo más atención. Bueno la verdad no me he fijado, No creo que el sexo de la o el investigador influya en la creación de conocimiento, éste no tiene sexo. Ya hablando de sexo y desigualdad, si tiene en algunas ocasiones un poco que ver. Por ejemplo: cuando se está diciendo “es que las mujeres esto, y esto y esto” bueno, depende de la educación y de la cultura y hay ocasiones que tenemos,

como yo que tuve el privilegio de formar parte de una familia en que todos hacíamos de todo, entonces, no se me hace cuestión difícil de entender, pero hay personas que sí y lo recuerdan y lo están constantemente tocando, como con mucho resentimiento o mucho rencor, bueno, no es mi caso.

Como le digo, yo no he vivido cuestiones de discriminación por ser mujer, no las percibo, veo a la ciencia como neutral y me es indiferente el sexo del autor para buscar la bibliografía, es mas no sé por el nombre, si es mujer u hombre, esto es una cuestión sobre la que no he reparado. Trabajamos por competencias, se nos piden actividades, son los estudiantes quienes tienen que trabajar, yo evaluó y apoyo en el curso y trato a todos o bueno todas por igual.

Mis profesores importan, y el recuerdo que tengo es por lo que dejaron de conocimiento en mi persona y no por su sexo, en especial no tengo una admiración por alguna persona. Platico poco con los colegas, doy mis clases y salgo a casa y hasta ahora no he tenido que hablar de una práctica a favor de la igualdad, no he visto una situación tan complicada como para intervenir con el tema, en ese sentido considero que una legislación a favor de ello, no es necesaria por ahora. Bueno espero que mis comentarios le sean de utilidad para su propósito de investigación.

## **ENTREVISTA SEIS**

Realice mi licenciatura en psicología en la Universidad Metropolitana de Monterrey, estoy cursando la maestría en psicología en la UANL, y me encuentro por unos meses apoyando a una maestra con permiso, pero no trabajo por acá. Trabajo con jóvenes de secundaria y ellos hacen muchas preguntas sobre el sexo y las relaciones de pareja.

Nací en Monterrey un 31 de marzo de 1987, tengo 29 años y dos hermanas, yo soy la mayor, otra de 21 años y la chica de 15. Sólo mi papá es varón en casa. El estudio educación física y trabaja en una secundaria como profesor, mi mamá, no acabo secretariado, pero tiene un negocio en casa. Yo también trabajo y mis hermanas estudian en la secundaria y en educación superior, mercadotecnia.

Todo el trabajo de casa es de mi madre, y el sustento fuerte lo hace mi papá, para que estudiemos, hasta que tengo algunos recursos económicos puedo pagar mi maestría. Soy soltera y le diré que en casa la igualdad de género se da, somos cuatro mujeres. Quizá mamá tiene doble jornada, yo entre mis estudios y el turno de doce del mediodía a las siete de la tarde, lleno las horas del día y no puedo apoyar en las labores de casa. Mi madre es el gran apoyo en los roles de cuidado, comida, limpieza, etc.

Estudie la primaria y secunda aquí en la ciudad de Monterrey en la primaria Candelario Villarreal y en la secundaria técnica #25, escuelas públicas, mixtas y sólo he estudiado en la ciudad, me fui a la Metropolitana porque no pasaba el examen de la UANL y quería estudiar. Al finalizar la preparatoria, había una persona que era mi maestro, él había estudiado psicología y me llamo la atención su preparación, ya que nos compartía mucho de sus experiencias laborales y de cómo se podía apoyar a las gentes en sus problemas de relaciones familiares, amistades o profesionales.

Desde mi educación secundaria, yo notaba que había preferencias por los compañeros varones, no había igualdad, eran el sexo fuerte y algunas maestras y maestros nos hacían menos a las mujeres. Sacábamos mejores calificaciones e íbamos al cuadro de honor pero esto como que se escondía en el día cotidiano, los profesores platicaban con los muchachos y nosotras siempre un poco atrás.

Al empezar la preparatoria tenía la idea de estudiar enfermería, ya con el paso del tiempo me fui inclinando por la psicología, gracias al ejemplo del profesor Y me llevé una sorpresa



cuando en mi preparación académica éramos más mujeres que hombres y de hecho recuerdo que había alumnos homosexuales y mujeres lesbianas que si recibían discriminación por su condición y preferencias sexuales. Contexto que me apoyo para que en mi carrera tuviera conciencia de género y de los asuntos de igualdad. En la docencia trabajo con jóvenes, me platican sus problemas y trato de aconsejarlos para que no dejen sus estudios y sean unas personas de bien, no hago investigación por ahora.

En la facultad de psicología si existen inquietudes sobre los estudios de género muchas preguntas sobre todo de los alumnos y alumnas no tanto de que los docentes sepan del tema. No hay un lenguaje inclusivo, sino más bien sexista por parte de los académicos, el foco del perfil profesional de la licenciatura y ahora de la maestría no tiene estos temas de género, menos feminismo, aunque si se habla de cuando en vez de igualdad de género.

Tome un diplomado a distancia sobre perspectiva de género y acceso a las mujeres a una vida libre de violencia, muy bueno. Claro que sí me interesa esta visión de cómo estudiar la vida de las personas ya que en la actualidad, muchos hombres y mujeres son tratados con desigualdad, ya sea en sus familias, trabajos u en algún otro lugar donde se desenvuelvan. Los programas de los cursos son muy masculinos, no se nombran a las mujeres, así que no sabemos mucho de científicas de la psicología que sean mujeres.

El conocimiento está influenciado por el sexo, según la sociedad que vivimos, es el hombre es el que debe tener más conocimiento que una mujer, va a mandar, en la casa y en los trabajos, pero yo considero que tanto el hombre como la mujer tienen una inteligencia igual, ¿Entonces porque los preparan diferentes? ¿A quién le conviene que sea así? No tengo las respuestas, pero las estoy buscando. Aunque trato a las personas por igual no me fijo si es hombre o mujer, gay o lesbiana, no sabía que esto podía llamarse sexismo. Pero ahora que me pregunta si me he dado cuenta de a quien le doy más la palabra en clase, se la doy a los varones, lo que pasa que en mi clase como que los varones son un poco más tímidos y trato

de darles más oportunidad para que se expresen. ¿Es una práctica de desigualdad? Me gustaría que desde la secundaria se dieran pláticas o materias con esta idea de igualdad de género, pero más para nosotras que debemos impartirla, estamos muy lejanos de los intereses de los chicos y chicas y por eso la escuela se está haciendo aburrida para ellos.

Me gusto esta entrevista, las preguntas, aunque personales, están bien elaboradas y muy respetuosas, enfocadas a problemas de actualidad y me gustaría seguir conociendo más de este tema ya que es de mucha importancia para mí.

## **ENTREVISTA SIETE**

Nací en Monterrey en febrero de 1958 por lo que ha llovido ya algunos años. Tengo un doctorado en Ciencias Políticas y mi padre trabajo como médico dentista con consultorio propio y mi madre fue maestra normalista. Tengo dos hermanas, como ve en casa, fuimos cuatro mujeres con mi mamá, todas profesionistas y trabajadoras con ingresos propios.

Tengo un hijo ya profesionista de 25 años y desde hace años estoy divorciada. Mi vida ha girado en torno a apoyar a mi hijo, y a mi labor profesional en la facultad de Ciencias Políticas. Acá soy docente y tengo un puesto administrativo y he logrado hacer una estancia en Francia por seis meses, hace tres años. Soy quizá de las mujeres docentes de mayor edad en una escuela con docentes jóvenes, en su mayoría varones, aunque a últimas fechas, las mujeres estamos ganando espacios.

La facultad ha crecido con el posgrado, nuevas especialidades y una mayor población femenina, inquieta y retadora. Estudie en la primaria anexa a la Normal Miguel F. Martínez y en la Secundaria #5, luego en la preparatoria #2. Siempre escuelas públicas, exigentes y de

mucha disciplina con una planta de maestros y maestras inolvidables. Me tocaron de refilón las secuelas del sesenta y ocho glorioso donde la UANL destacó en muchos frentes.

La atmosfera nacional había transitado por años de grandes convulsiones, no entendía mucho, pero me interesaba escuchar y leer la prensa. En la prepa se cantaban los ecos de la autonomía universitaria de 1969 y se reflejaba en los programas de los cursos y en la atención a los y las estudiantes. Yo participe en concursos de oratoria como mujer en medio de varios compañeros.

De hecho, inicie mis estudios dentro del Colegio de Comunicación de la facultad de Derecho y hasta 1974 tuvimos ya una facultad aparte producto de estos cambios que se hicieron en la universidad, creo que también la facultad de Comunicación nace por esas fechas. Estrenamos programas, edificios y el ir y venir de docentes que no tenían las especialidades, pero si competencias reconocidas para dar clase.

He estado participando de estos cambios como alumna y como docente en la facultad y en la universidad para colocar los programas por competencias. Dificultades mil, muchos cursos de capacitación, algunos confusos, demasiada administración y sutilezas frente a los retos. Si tenemos interés en los temas de género, más en el posgrado. Pero no están las temáticas directamente incluidas, existen muchos seminarios semi-abiertos que permiten de acuerdo al tipo de docente y de estudiantes que se toquen ciertos temas conservando las competencias básicas programadas y exigidas.

No pasa lo mismo con las licenciaturas, sin embargo, existen materias que el género las cruza por contenido propio, por ejemplo, Partidos Políticos, Grupos de Presión, Política Mundial Contemporánea, bueno eso si nos son asignadas a las maestras que nos interesa el tema de las mujeres. A mí en especial, me formaron mucho los diplomados en que trajeron a Amelia

Valcárcel y Alicia Miyares, encantada de haber llevado a los y las estudiantes, y del ambiente intelectual que se logró respirar en ellos.

Tengo muy presentes las charlas con colegas como usted y los comentarios de pasillo sobre las metodologías, bibliografía y oportunidad para hablar de la participación política de las mujeres. En el trabajo de aula, ahora procuro que las mujeres opinen con mayor rigor intelectual, que no se conviertan en “edecanes” de lujo. Los varones tienen ahora mayor competencia entre ellos y con las chicas. Si discutimos esto de las desigualdades de trato y de participación, hay muchos avances, yo les leo, en evolución y transformación.

Quizá estamos en la fase de visibilización pero también no me confío, observe como no siempre las chicas miden y ejercen sus libertades de manera profesional. En nuestra facultad tenemos dificultades disciplinarias y de asistencia en momentos de elecciones, pero hay vamos avanzando en la profesionalización.

Por supuesto que falta camino, los compañeros varones oponen muchas resistencias, falta más academia con temas de género y participación de las mujeres entre nosotros y nosotras, hay sí, un respeto a los saberes de cada doctor o doctora, pero nos falta interdisciplina y transversalidad de género. Y que los compañeros varones la tomen como algo serio y científico.

## **ENTREVISTA OCHO**

Estudie la licenciatura en la enseñanza del inglés y acabo de terminar la maestría en la misma área. Nací en 1989 y sólo tengo un hermano que estudió ingeniería industrial y ha empezado a trabajar en una empresa. Mi papá es obrero en una fábrica y mi madre se dedica al hogar. Ambos hijos somos solteros y vivimos con nuestros padres. Estoy muy orgullosa de poder ser

profesionista y que ellos se sientan felices con esto, papá soñaba con que sus hijos pudieran tener estudios.

Como no tengo hijos a quien cuidar, estoy ocupada en tres turnos, dar clases en el Centro de Idiomas, en lo particular y estudiando la maestría. Sólo convivo con mi familia los fines de semana. Vivimos en Escobedo y aquí hice mis estudios básicos en escuelas cerca de la casa y luego la universidad pues no está muy lejos. Siempre he estado en escuelas mixtas, en la licenciatura éramos más mujeres, un 90%, pero no recuerdo que se hicieran diferencias en trato por el sexo de las personas, la planta de maestros muy plural, si hay personas homosexuales serán hombres, porque se les nota a ciertos, tratos amanerados.

Como los grupos tienen más mujeres, les daban preferencia a los estudiantes varones, y casi siempre encabezaban ellos las presentaciones temáticas. Todo está enfocado a la enseñanza del inglés, no se promueve la investigación, entonces en mi caso, puedo decirle que es mejor la docencia de la lengua y no existe inquietud por temas de género, no he tenido en mis manos algún programa que incluya algo que se puede leer desde allí.

En la revisión de 2014 o 2015 de los programas. Nadie hablo de lenguaje sexista, no considero que se le perciba relevante para estudiar una lengua o estoy mal y ahora que platico con usted, le ha puesto atención a los contenidos del lenguaje, como se habla, como se escribe, y en la cultura del país que tiene como lengua dominante el inglés.

Hasta antes de esta entrevista pensé que con tratar igual a hombres y mujeres se resuelve el aprendizaje, los que de repente se quejan son las personas homosexuales y hablan de discriminación o de acoso escolar. En la maestría, se quejaban por la calificación como una forma de discriminación. Por lo que puedo decirle que si hay dentro de la universidad prácticas sexistas a pesar del discurso de la igualdad.

En mis clases participan más los hombres que las mujeres, incluso intento darle la palabra a ellas para escuchar su pronunciación e inducir que se integren de la misma forma que ellos. Considero, por tanto, que soy equitativa con los sexos. Me gustaría entender mejor estos temas que me propone, voy a poner atención, porque cada vez somos más mujeres en el mercado laboral y si no sabemos defender nuestros derechos o proponer iniciativas de igualdad, serán los hombres los que siempre nos dirijan.